STIINTA PENTRU TOTI
114

CONSTANTIN PĂUNESCU

Copilul nostru de la 0 la 3 ani

Știința pentru toți

Cunoștințe despre om și societate

PC/20

COLECȚIA „ȘTIINȚA PENTRU TOȚI"
apare sub egida
CONSILIULUI NAȚIONAL
AL
FRONTULUI DEMOCRAȚIEI ȘI UNITĂȚII SOCIALISTE

CONSTANTIN PĂUNESCU

Copilul nostru de la 0 la 3 ani

EDITURA ȘTIINȚIFICĂ ȘI ENCICLOPEDICĂ
București — 1981

Coperta colecției: EUGEN KERRY

UNEORI, LA ÎNTREBĂRILE SIMPLE SE RĂSPUNDE GREU...

Ce este copilul ?! pare o întrebare obișnuit de banală. Răspunsul poate cădea fulgerător : orice adult știe ce este copilul ! Și totuși...

Unul dintre psihologii de prim rang în domeniul psihologiei copilului și în special al jocului — Jean Chateau — a fost întrebat odată, în cadrul unei conferințe publice, de către un bătrîn, ce este copilul.

Chiar pentru un specialist în materie întrebarea a constituit o problemă dificilă. Drept care răspunsul său, elaborat prin considerarea unor date dintr-o multitudine de discipline științifice, a devenit un capitol introductiv la una din cărțile de psihologie a copilului — de la naștere la adolescență [1] — de largă circulație mondială.

Acest mic miracol pe care mama îl ocrotește în trupul său și apoi în brațele sale și — ceea ce este și mai necesar — cu dragostea sa timp de cîțiva ani de zile, se lasă greu cunoscut, descifrat în intimitatea structurii sale psihologice, tocmai pentru că această ființă minusculă reprezintă — ca un strop de rouă — un întreg univers posibil.

[1] MAURICE DEBESSE (sub red.) *Psihologia copilului de la naștere la adolescență* — (trad. rom.). Ed. Did. și Ped., București, 1970.

Dintr-o ființă în miniatură care vine pe lume pregătită sumar pentru a exista fizic, în trei ani de vîrstă se conturează o persoană, o individualitate capabilă de participare la viața socială, cu bucurii imense dar și cu pînda unor mîhniri acerbe.

Evantaiul posibilităților sale de acțiune, de relații afectiv-sociale, de joc, de cunoaștere, acoperă o arie extrem de mare și prefigurează într-o modalitate specifică individul adult. Copilul nu este un adult în miniatură, ci o individualitate cu specificitatea sa care se transformă în permanență căpătînd dimensiuni și forme psiho-sociale caracteristice pe etape de evoluție, pînă la epoca senectuției.

Concepția „adultului în miniatură" modifică fundamental atitudinea de cunoaștere și firește intervenția educativă. Sîntem tentați să judecăm „conduitele copilului" după structură, motivația și scopul conduitelor noastre. Eroarea este fundamentală : copilul — în etapele sale de evoluție — are conform posibilităților sale psihice — un sistem de referințe, de judecăți, de scopuri și motive care sînt mult diferite de ale noastre. Comportamentul său reflectă într-adevăr întregul univers de relații și stimulări educative, dar într-o viziune proprie lui. *De aceea a cunoaște copilul înseamnă a ști ce este copilul* ca unitate bio-psiho-socială, cu individualitate, ca persoană și mai ales modalitatea în care el transformă datele venite din lumea exterioară în acțiuni și comportamente.

O altă „preconcepție" în formularea unei imagini despre copil este aceea că la venirea sa pe lume acesta prezintă o „tabula rasa", o foaie de hîrtie albă, pe care se reînscrie — de la începutul ei toată istoria omenirii. Datele conjugate ale geneticii, neurologiei, psihologiei etc. demonstrează că chiar înainte de naștere fătul are potențial și într-o oarecare măsură și manifest, posibilitatea de a se adapta stimulărilor psiho-sociale. El dispune de o cantitate importantă de receptacule constituite genetic, care „recunosc" de la început tipul de solicitări ale mediului uman structurat și în același timp capacitatea funcțională de a se adapta corespunzător.

Cu alte cuvinte copilul este înzestrat pentru etapa în care se găsește să se adapteze mediului de viață și educație, încorporînd și prelucrînd fluxurile de stimulare. Datorită acestor posibilități latente copilul poate să evalueze atît de spectaculos în primii ani de viață și să devină o persoană cu individualitate nu numai biologică, ci și psihologică și socială.

Dacă mă iubești, cunoaște-mă !

Primul strigăt de suferință și de triumf al copilului constituie și un apel pe care l-am formulat în subtitlul acestui subcapitol.

Educația constituie în lumea contemporană o activitate de infinită complexitate și de-o importanță majoră. *Copilăria este cumpărarea istoriei.* Pentru oricare copil, din punct de vedere educațional, lumea nu se împarte în părinți care au datoria să-l educe și educatori profesioniști. Toți membrii unei colectivități sociale sînt prin statutul lor modelatori de conștiințe, pentru că toți reprezintă conștiința unei națiuni în dinamica sa istorică.

Deodată cu marile realizări ale Partidului Comunist Român în ceea ce privește condițiile obiective de viață și educație ale tinerei generații s-a statuat și datoria morală a fiecărui cetățean al Patriei de a fi modelatorul conștient al personalității celor care vor deschide noile perspective spre comunism.

Chiar din momentul concepției copilul are „o istorie" a sa, el sintetizînd într-o formă nouă o zestre gene-

tică extrem de variată și adunată pe o perioadă îndelungată de evoluție a speciei umane. Copilul reprezintă deci *un moment, o secvență* în procesul general al evoluției *speciei*, care prin efectele convergente ale potențialului acumulat și al stimulărilor social-culturale, va realiza un nou pas (chiar dacă acesta este de ordinul micronilor) pe calea progresului.

Copilul nu este ereditate și mediu, ci o unitate dialectică, un cîmp de forțe în care ereditatea se manifestă sub acțiunea educației și educația intră în patrimoniul eredității. În realitate, orice copil indiferent de limitele impuse de structura sa biologică are o *evoluție* proprie și realizează o unitate bio-psiho-socială, numită personalitate. Cu adăugirea că pe de o parte personalitatea umană este cel mai complex sistem și deci ascultă de un indice ridicat de probabilitate, pe de altă parte, că natura aplică în universul uman principiul unei diferențieri infinite.

Aceste diferențieri, rezultatele complexe ale unor procese și mecanisme biologice, neurofiziologice și psihologice sînt, în modul general de-a se produce, comune persoanei, dar formulele în care prelucrează stimularea educativ-culturală sînt diferite. De aceea, cunoașterea omului pare, pe de o parte, ușoară — avînd în vedere coordonatele comune și constante — iar, pe de altă parte, foarte dificilă, atunci cînd dorim să depistăm cauzele intime, motivele și sensul unor comportamente psiho-sociale.

Prin gingășia sa copilul solicită totdeauna dragoste și ocrotire. Și dragostea și ocrotirea sînt modalități ale procesului educațional.

Educația însă, capătă din ce în ce mai pregnant, o fundamentare și o metodologie cu rigori științifice.

Și ca în orice știință, prima treaptă este cunoașterea. Leonardo Da Vinci spunea că numai cine conoaște și știe multe (despre om) iubește frumos.

LUMEA AFECTIVĂ A COPILULUI

Printre complexele sisteme de stabilire a unui echilibru eficient între persoana umană și condițiile de mediu natural și social structura afectiv-emoțională joacă unul dintre rolurile cele mai importante. Subliniem că prin medierea (mijlocirea) structurii și funcțiilor afective, organismul uman se adaptează la condițiile de viață.

Afectivitatea constituie un rezonator (Wiener) care imprimă o trăire, o sensibilizare a evenimentelor interne sau externe, acestea căpătînd astfel o *valoare* pentru individ. Deci, prin intermediul trăirilor afectiv-emoționale persoana umană atribuie, în raport cu necesitatea dezvoltării sale, o valoare, o semnificație fiecărui obiect, fiecărui eveniment. În felul acesta, omul se „ghidează" prin multitudinea de lucruri, obiecte, fenomene, selectîndu-le și ierarhizîndu-le după anumite criterii de valoare, stabilind deci un suport de *asimilare* la lumea afectivă.

Datorită faptului că în toate relațiile persoanei cu universul obiectelor și al persoanelor există o mare doză de afectivitate, prin necesitatea integrării omului într-un spațiu de valori de o mare diversitate, trăirile afective cunosc o luxuriantă dezvoltare și ele influen-

țează profund întreaga *dezvoltare a personalității* umane.

În fine, este necesar să cunoaștem că motivația întregului comportament uman pentru acțiune, pentru realizare, pentru creație, utilizează energia pusă în circulație de către afectivitate, ea constituind cel mai important „combustibil" al existenței umane în condițiile necesităților atît de complexe de adaptare și integrare socială.

Vorbim în mod curent de manifestările afective ale copilului, de-abia după ce ne surîde sau auzim cuvîntul acela magic : mamă. Stadiul acesta este deja... tardiv !

Pentru ca să poată exista și mai ales să se poată dezvolta noul născut trebuie să se prezinte cît de cît echipat pentru noile relații cu noul univers : cel din afară.

De aceea înțeleapta natură dezvoltă cu mult înainte mecanismele care pun în mișcare afectele primare : plăcerea — neplăcerea — teama.

S-au obținut deja date sigure în legătură cu faptul că un făt, în viața intrauterină, reacționează prin mișcări de intensități diferite la stări de neplăcere (inconfort) produs fie pe calea unei suferințe fizice — alimentația greșită a mamei, stare de toxicitate, bolile gravidei etc. fie pe calea unor „trăiri afective" specifice : tristețea, frica, spaima, supărările mamei, care-l fac să reacționeze. Tot așa după cum același făt are capacitatea să se „destindă" adică să încerce starea de confort — „de bine" — atunci cînd aude muzică de un anumit tip sau i se transmit anumite frecvențe de vibrații. Legăturile sale cu lumea intrauterină și extrauterină au deci și un halo afectogen. Venirea sa pe lume, care se traduce printr-un șoc fiziologic foarte puternic, comportă și o trăire emoțională. Evenimentul,

după datele unor specialiști, are ecouri importante în dezvoltarea ulterioară a copilului.

Plînsul constituie o formă de manifestare a stărilor emotiv-afective, care se constituie chiar din prima clipă ca un mod afectiv de comunicare între copil și mediu.

Intrarea „în lume" se face cu emoții

O altă formă de manifestare a stărilor emoționale o constituie *mișcarea dezordonată* a întregului organism. Mișcările sînt la început brusce, membrele sînt încordate și rigide.

În prima lună de viață sînt prezente stările emoționale primare : plăcerea (confortul), neplăcerea (inconfortul) și teama.

Nevoile fiziologice — foamea, durerea, frigul, căldura etc. — tot ceea ce devine agresiv pentru existența copilului este captat de către organele de recepție respective și transformat — prelucrat sub forma unei stări neuroafective. Această trăire globală a situației declanșează mecanismele emoționale și, firește, unele reacții, se pare comune pentru toate stările de inconfort.

Studierea răspunsurilor emoționale de tipul mișcărilor la noul născut a condus la concluzia că mișcările segmentelor și corpului copilului sînt diferite atunci cînd exprimă nevoia de hrană, durerea fizică sau altă stare. După cum am văzut, în codul de comunicare a unei stări emotive este și plînsul. Există concepția că nu este bine să intervii totdeauna cînd plînge copilul pentru că „îl răsfeți". Această poziție foarte răspîndită are în ea un mare pericol pentru sănătatea copilului.

Plînsul constituie un semnal de rupere a echilibrului între starea de bine — resimțită ca o stare afectivă pozitivă și starea de inconfort resimțită ca stare afec-

tivă negativă. Înlăturarea cauzei înseamnă în fond scoaterea copilului din tensiunea emoţională şi restabilirea echilibrului.

În al doilea rînd, plînsul prin manifestările sale pune în mişcare mecanismele de declanşare a stărilor emoţionale. Cu alte cuvinte, el declanşează emoţia şi o întreţine. Cu cît este mai mare intervalul de plîns, cu atît starea emoţională se intensifică şi, firește, se produc toate consecinţele acestei stări de dezechilibru.

Menţionăm că o altă stare emoţională primară care intră în acţiune de la început este frica. Chiar din primele zile, unii stimuli puternici şi interveniţi pe neaşteptate — ca, de pildă, un zgomot puternic, o lumină puternică, produce o reacţie de apărare manifestată prin ţipăt şi mişcări dezordonate.

Posibilitatea de a *valorifica afectogen* stimuli care vin din exterior, îl face pe copil ca chiar din prima lună să înceapă o „obişnuire" afectivă cu mediul obiectiv şi cu persoanele din jurul său. Primele surse la care apar tentaculii săi afectivi sînt persoane fizice şi vocea maternă şi paternă.

Semnele evidente că persoana mamei — care fără îndoială exercită o stimulare afectivă specifică prin trăirile sale, prin adresabilitate şi prin contactul direct cu copilul, este că prezenţa mamei şi cu atît mai mult alăturarea de corpul său a copilului, produce efecte de calmare în cazul unei stări emoţionale negative. Astfel, se dezvoltă nevoia de securitate afectivă care îl leagă pe copil atît de puternic de mama sa. Această profundă necesitate psiho-afectivă joacă un rol considerabil în dezvoltarea afectivă şi intelectuală a copilului.

Restabilirea echilibrului emoţional sau calmarea, se poate obţine şi prin vocea modulată afectiv a adultului, pe care copilul începe s-o distingă şi să şi-o apropie afectiv încă de la mijlocul primei luni.

Nu trebuie neglijat şi faptul că obiectele care-l înconjoară pe copil încep — în scurtele dar importantele sale clipe de inspecţie vizuală — să-i intre în sfera sa afectivă, şi-i devin familiare, calde. Nu de puţine ori, schimbarea acestora sau introducerea unora necunoscute şi neadaptate, produce modificări ale stărilor afective şi reacţii pe care le atribuim altor motive.

Conducîndu-ne numai după cîteva coordonate ale comportamentului său, putem constata faptul de necontestat că puiul de om este de la început constituit — dotat — să reacţioneze după modelul afectivităţii umane.

Prima mea dorinţă : să mă simt bine

Efortul principal al stimulării afectogene este acela de a găsi totdeauna formula prin care starea dominantă şi permanentă a copilului să fie stare de bine, de confort afectiv.

Reacţia afectivă de înviorare apare manifest încă de la sfîrşitul primei luni de viaţă şi constituie un răspuns emoţional de recunoaştere a părintelui care, firește, se manifestă afectiv. Această intrare în comunicare „fără cuvinte", constituie în fond una dintre modalităţile fundamentale ale relaţiilor dintre oameni în societate. Din ea se dezvoltă simpatia, dragostea filială, celelalte forme ale sentimentelor umane. După cum vom vedea, din această formă de trăire afectivă cresc colaterale de tipul ataşamentului afectiv pentru jucării, pentru alte persoane, simpatia, adeziunea afectivă etc.

Şi astfel îţi răspund cu un surîs...

Reacţia de înviorare se manifestă printr-o „iluminare" a feţei copilului, o privire atentă şi limpezită spre faţa părintelui, mişcări dezordonate ale membrelor, a corpului copilului etc. Iradierea stării afective pozitive pe întregul cortex, activizează toate funcţiile organismului, măreşte forţa stării de veghe şi cîmpul conştiinţei. De aceea, această stare trebuie să preceadă toate acţiunile adultului cu copilul: desfăşatul, înfăşatul, hrănirea etc. De observat încă de la început că orice activitate a copilului care debutează cu stare de înviorare se desfăşoară în ritm normal, cu apetenţă, cu voioşie.

De asemenea, nu este bine să facem greşeala obişnuită de a crede că starea de înviorare constituie o simplă formă de confort fiziologic — de bine — de pildă, starea de beatitudine post prandială. După ingerare se instalează o stare de mulţumire, de bine organic, însoţite de destindere şi de nevoia de somn. Sînt două manifestări distincte în care mobilul declanşării stării respective este diferit. În fiecare însă există doze diferite de trăire afectivă.

Acest flux afectiv care se construieşte între părinţi şi copil antrenează şi alte manifestări — adică, prin efectele sale, declanşează şi alte mecanisme.

Un prim efect al stării de înviorare afectivă este apariţia *surîsului*. Este adevărat că de multe ori întîlnim o schiţă de zîmbet, dar apariţia acestui semnal are o importanţă majoră.

Surîsul face parte din codul afectiv-social de comunicare şi apariţia acestuia în contextul sau în afara reacţiei de înviorare, capătă semnificaţia unui mesaj cu valabilitate socio-afectivă. Trăirile afectiv-emoţionale antrenează canalul principal de comunicare interumană şi anume limbajul.

În timpul reacţiei de înviorare — la anumite niveluri de intensitate ale acesteia, apar cîteva vocalizări de tipul sunetelor articulate, legate printr-o *intonaţie melodioasă*. Efectele stării emoţionale creează nevoia de comunicare verbală şi imprimă sunetelor emise de către organul fono-articular neinstruit, o nuanţă de voce umană cîntată.

Datorită faptului că cea mai mare parte dintre aceste emisiuni sonore sînt legate de o intensă trăire afectivă, copilul caută să-şi repete plăcerea simţită, producînd spontan acest *joc sonor*.

Trebuie sesizate aici primele forme de organizare a mecanismului *motivaţional* pentru activitatea de comunicare verbală.

Din punct de vedere afectiv, mimica părintelui, gestica acestuia, prezenţa lui fizică (probabil emisiunile odorifice etc.) sînt integrate împreună cu vocea acestuia într-un tot.

Vorbirea părintelui de la distanţă declanşează reacţii de orientare şi aşteptare. El poate în luna a doua să execute o mişcare a capului spre locul (aproximativ) de unde i se vorbeşte.

Obişnuirea afectogenă cu lumea obiectelor, schiţată în prima lună, începe să se contureze. Copilul urmăreşte anumite obiecte (de regulă jucării) colorate — de preferinţă în roşu, care sînt mişcate de către adult. De observat că nu toate obiectele care-i intră în raza sa vizuală prezintă interes. Ar fi mult prea prematur să vorbim de un interes de cunoaştere. Deocamdată tentaculele cu care copilul caută să-şi apropie „lumea" sînt cele afective. Culoarea roşie este stimulatoare atît pentru procesul de percepţie vizuală, cît şi pentru starea afectivă.

Dealtfel, tot de pe acum debutează şi „activitatea organizată" a copilului, care poate palpa şi strînge o jucărie sau un obiect mic. De notat că acţiunea cu obiec-

tele constituie o altă sursă — foarte importantă — de trăire afectivă.

Jucăria sau bucuria de-a mînui lumea

Progresele care se resimt în posibilităţile de a cuceri spaţii vizuale, tactile şi acţionale mai vaste produc o intensificare şi o formă mai netă a stărilor afective. Faptul că-şi poate ţine capul drept pentru intervale mai lungi, îi permite lărgirea zonei de contact cu realitatea. Pe măsură ce obiectele (o floare, oglinda, o imagine etc.) intră în focarul său vizual, începe să se declanşeze impulsul curiozităţii. Curiozitatea are drept mobil dorinţa — deci o stare afectivă — de a stabili un contact cu ceva cunoscut sau necunoscut.

Impulsul curiozităţii are în componenţa sa motivaţională, în intimitatea sa, o trăire afectivă incipientă, care — după contactul cu obiectul — produce o satisfacţie, o bucurie. Marcăm cu această ocazie, unul dintre momentele de o imensă importanţă pentru dezvoltarea nevoii de cunoaştere, care îşi are sorgintea în această epocă.

Contactul cu obiectele — în special cu jucăriile adoptate, în sensul că pot fi uşor prinse de către copil şi că în timpul manipulării scot sunete — nu mai este pasiv. Copilul poate prinde obiectul — după cum am văzut, relaţia tactilă dezvoltă stare de plăcere — şi-l poate „scurta" îl poate manipula. Acest gest produce o mare satisfacţie de tipul bucuriei, îndeplinirii unei acţiuni. Dacă obiectul „reacţionează", descoperirea acestui fapt produce — datorită comunicării care se stabileşte între acţiunea copilului şi răspunsul jucăriei — o mare *bucurie*. Copilul are tendinţa să scuture cît mai puternic jucăria într-o stare accentuată de emoţie, care, uneori, este însoţită de vocalizări.

Apare în această lună tendinţa cuplului de a duce obiectele la gură. Există în literatura freuidiană anumite explicaţii, la care nu vom face apel. Întrebarea simplă : de ce duce copilul la gură obiectele are un răspuns tot atît de simplu. Partea corpului care este cea mai utilă — gura — şi deci cea mai frecventată se descoperă prima şi are marele atu că ea este sediul unor permanente satisfacţii. Căutarea unei stări emoţionale pozitive face ca să se stabilească un raport direct între obiecte şi gură. Tehnica de dirijare a acestor acţiuni nu este de împiedicare a executării acesteia, ci de comutare, oferirea unor jucării sunătoare, pe care le poate uşor mînui copilul sau a unor jucării suspendate, îl face pe acesta să-şi obţină satisfacţiile căutate prin manipularea obiectelor, care constituie în fond debutul jocului.

În luna a treia relaţia afectivă copil-părinte devine foarte manifestă. Simpla prezenţă a părintelui produce o reacţie intensă de înviorare a copilului care se manifestă prin mimică, gestică şi mişcările corpului. De asemenea, nevoia de stabilire a unui contact direct cu părinţii. Este vorba de un anumit grad de adezivitate afectivă, de ataşament.

În replică se dezvoltă intens şi semnificaţia acestui ataşament, anume starea de securitate afectivă. Prezenţa părintelui înseamnă starea de bine. Deci, de cîte ori există o agresiune, un pericol, copilul simte nevoia sistemului de apărare, care este constituit de prezenţa şi afecţiunea părinţilor.

Se poate, pe baza intensificării reacţiei emoţionale, să se stabilească un adevărat dialog între părinte şi copil, care răspunde solicitărilor afective prin repetarea melodioasă a unor silabe şi mai ales prin zîmbet.

Este un moment suprasaturat de bucurie, cînd bucuria copilului este plină de lumină şi puritate.

Se remarcă de asemenea — în acest interval — o stare afectivă emoțională rezultată din capacitatea de anticipație a copilului : *nerăbdarea.* În timpul preparativelor de hrănire devine nerăbdător și își manifestă intens această nerăbdare.

Cine m-a învățat să rîd ?

Treptele de manifestare a bucuriei au început discret prin selectarea unui *surîs,* apoi a apărut *zîmbetul* și de data aceasta își face apariția *rîsul.* Copilul rîde atunci cînd este antrenat afectiv, în hohote. Și rîsul îi produce o mare satisfacție interioară. Rîde în timpul stimulării afective, dar rîde și cînd agită jucăria.

Rîsul devine, în fine, și o reacție în jocul părintelui cu copilul, ceea ce are o dublă semnificație : jocul este bucurie și apoi, copilul începe să înțeleagă *situația de joc,* acel „pentru ce" al jocului, mecanismul său, și să-l dorească.

Cuvîntul are din ce în ce mai accentuat o încărcătură afectivă și acționează asupra copilului puternic. El poate descifra (vezi capitolul „Miracolul limbajului"), nuanțele afective : vorbirea aspră de vorbirea duioasă, nuanța de interdicție de aceea de solicitare etc. Îi place să audă cîntecul mamei și să adoarmă în această atmosferă. În ultimul răstimp, pedagogia clasică a condamnat cîntecul de leagăn. Ce păcat ! El are o mare contribuție la dezvoltarea afectivității și la condițiile psihologice ale somnului.

Am învățat ceva foarte serios : jocul...

Curiozitatea copilului devine din ce în ce mai evidentă. Nevoia și replica acestuia — plăcerea — de-a

cuprinde prin intermediul auzului, al pipăitului, al acțiunii, cît mai multe obiecte în plasa sa afectivă se manifestă în tentativa copilului de a pipăi, de a strînge în mînuță obiecte consistente, de volume diferite. Apartenența — chiar și numai pentru cîteva clipe — a obiectelor, și satisfacția jocului îl face să-i „placă" să vadă căzînd obiectele pe care le eliberează singur din mîna sa. Uneori aceste manevre sînt însoțite de țipete de plăcere. Jocul și marile lui satisfacții apar în alte împrejurări : dacă i se acopere fața cu un cearșaf în situație de joc, el și-o descopere și rîde. Poate să se orienteze rapid după sursa de chemare și răspunde prin reacții de veselie la surprize, la ceea ce i se oferă ca *nou.* De urmărit în acest context, modurile diferite de relații afectogene cu obiectele și creșterea simțitoare a impulsului curiozității pentru obiecte și persoane. Pe acestea din urmă le „studiază" îndelung și reacționează prin *„simpatie"* sau *„antipatie"*, cu alte cuvinte, sînt persoane pe care le agreează și altele pe care nu le agreează. Mecanismul rămîne necunoscut.

Între părinții săi și persoanele necunoscute, face o distincție netă, prin reacțiile emotive. Respingerea persoanelor necunoscute este manifestă și ea poate duce la reacții de plîns din partea copilului. Faptul acesta consemnat de psihologie nu ține neapărat de tipul de reacție al copilului, ci mai mult de lipsa de tact a adultului. Mai întîi copilul devine un fel de obiect demonstrativ, care, la orice oră, poate fi expus. În al doilea rînd, adultul necunoscut ține morțiș să intre în relații cu copilul. Insistența reprezintă o amenințare la securitatea copilului și reacția este firească. O insistență repetată duce la stabilizarea unor reacții de antipatie pentru persoanele străine. Printr-o bună strategie se poate mai degrabă dezvolta simpatia pentru persoanele străine, fapt atît de necesar în operația de socializare și maturizare afectivă.

De reținut că fiecare persoană din jurul său îi trezește un alt mod de comportament afectiv, alte tipuri de reacție, ceea se traduce prin îmbogățirea registrului afectiv-emoțional al copilului.

În jocul cu jucăriile se adaugă drept formă a bucuriei, gînguritul — un fel de dialog sui generis al copilului cu jucăria, o nouă modalitate de transmitere a unei cantități de afecțiune.

Activitatea sa vocală — gîngurit, repetare de silabe etc. capătă din ce în ce semnificația unei activități producătoare de bucurie, de destindere, de confort afectiv. Semnul evident este acela că înainte de somn gîngurește melodic, parcă încearcă să-și cînte singur un cîntec de leagăn.

Aș dori să fac cîțiva pași...

Odată cu lărgirea sferei de acțiuni — mînuiește obiectele, le aruncă, le lovește etc. se produce un efect de mare importanță : *succesul* în efectuarea acestor acțiuni. *Reușita* sau *succesul* produce o intensificare a stării afective și, firește, o valorificare pozitivă a acțiunii. De aici accentuarea nevoii de a acționa din ce în ce mai bine și independent. Începe deci să facă distincție între o acțiune reușită și una ratată, trăind situația de succes. Pe acest mecanism trebuie să se bazeze orice tentativă a părintelui de a-l învăța ceva : să țină cănița, să țină lingurița etc.

Știi să-mi dai curaj ?

Greșelile nu este bine să fie nici reprimate, nici remarcate. I se va crea posibilitatea unei repetări, pînă

cînd copilul va obține *succesul final*, care va constitui o sărbătoare.

În acest interval este nevoie de cunoașterea efectului afectogen al acțiunilor, pentru că începe antrenamentul organizat (vezi capitolul „Psiho-motricitate") pentru marea acțiune a mersului. Se pare că executarea atentă cu copilul a secvențelor motorii din care se compune mersul nu trebuie să aibă numai scopul dezvoltării forței musculare, ci simultan și pe cel *al dorinței de a merge*. Or, fiecare încercare de a face pași coordonați, de ridicare pe marginea pătuțului etc. va fi sancționată ca un succes prin atitudine, prin apreciere verbală, prin mîngîiere, prin răsplată.

Toate aceste manifestări îi consolidează încrederea în forțele sale și-i dezvoltă *dinamismul intern al acțiunii*, precum și motivația. Din perspectivă adultă, mersul constituie o necesitate a dezvoltării. Din perspectiva copilului, reprezintă o acțiune extrem de dificilă, care îi produce foarte multă plăcere bucurie.

Tot în acest interval se manifestă capacitatea copilului de a imita unele acțiuni ale adultului : de exemplu, bătaia din palme însoțită de satisfacție etc. Imitația, ca proces, constituie o formă de învățare. Este forma primară care se menține de-a lungul întregii vieți umane și care permite persoanei să se adapteze formelor sociale de comportare. Imitarea însă nu se produce spontan, ea pornește de la legătura afectivă dintre „model" și copil. Acțiunile pe care le imită copilul sînt legate de puterea afectivă de atracție și atașament a copilului față de persoana respectivă. A-l învăța pe copil unele mici deprinderi necesare îngrijirii sale, a comportării sale, înseamnă în primul rînd a-i creia o legătură puternică de la care să pornească dorința lui de imitare.

Deşi cele două compartimente ale conduitelor copilului se diferenţiază, *acţiunile imitate* şi *jocul*, întrepătrunderea acestora este încă puternică.

Imitarea acţiunii de lovire a două cuburi se transferă în clipa în care acţiunea se execută de către copil fără model sau imbold în joc şi produce efecte de stimulare afectivă. Şi aşa se petrec lucrurile cu toate celelalte acţiuni: mai întîi copilul imită, învaţă să utilizeze linguriţa şi apoi o introduce în jocul „de-a mînca" cu păpuşa.

În afara jocurilor de acţiune cu obiectele, apare şi o altă modalitate de joc în care „convenţia" se adaugă capacităţii copilului de a descoperi, de a investiga, de a căuta noul. Jocul de-a *obiectele ascunse* produce mari explozii de bucurie şi întăreşte impulsul curiozităţii.

„Secretele" izbînzilor viitoare

În cadrul jocului, ca şi al acţiunilor diverse se disting noi forme de trăiri afective: există înainte de o acţiune sau de debutul unui joc o stare manifestă de încordare — *stare de interes*, apoi *bucuria* manifestată prin rîs, veselie, lalalizare etc. după care se instalează starea de *destindere*.

Aceste trei momente afectogene ale acţiunii şi ale jocului sînt momentele fundamentale ale activităţii umane.

În ceea ce priveşte comunicarea verbală, datorită faptului că sugarul mare înţelege sensul unor cuvinte uzuale şi în contextul situaţional poate determina înţelesuri noi, manifestarea afectivă a vorbirii adultului ca şi gestica, începe să aibă un rol rezonator şi amplificator al discursului. Foarte multe dintre cuvinte sînt înţelese mai uşor şi au o acţiune directă asupra

copilului, dacă sînt în concordanţă cu mimica, gestica, atitudinile.

Chiar mimica, atitudinile adultului sînt transmiţătoare de stări afective-emoţionale: copilul poate să se întristeze, să plîngă, să fie neliniştit în funcţie de starea adultului.

Simt că vă certaţi şi sufăr

De obicei, părinţii se feresc să discute cu tonul ridicat în prezenţa copiilor, crezînd că acest mod este singurul care influenţează copilul. Toate încordările, tensiunile, asperităţile relaţiilor sînt receptate de către copil care reacţionează în mod diferit faţă de acestea. Este ceea ce compune *atmosfera familiei*.

În capitolul privitor la dezvoltarea limbajului am învederat că primul cuvînt miraculos al copilului se încheagă în perioada aceasta. Acum putem completa că apare pe buzele copilului dintr-o necesitate de comunicare, ca rezultat al unor relaţii afective între copil şi părinte. În clipa în care „ma-ma" devine apelativ, el exprimă o adeziune puternică afectivă şi cuvintele declanşează o stare emoţională profundă.

Dacă ar fi să detaşăm dintr-o hartă a comportamentului copilului sectorul cel mai diversificat şi mai nuanţat, am constata că acesta este cel al relaţiilor afectiv-emoţionale.

S-au putut uşor desprinde etapele de trăire a bucuriei, începînd din prima lună şi pînă la această vîrstă. Acum bucuria îşi are schema cît mai asemănătoare cu ceea ce cuprinde noţiunea: veselie intensă, rîs, strigăte, agitaţie, emoţie. Starea este contaminantă şi iradiantă. Trebuie subliniat că şi opusul — plînsul — constituie o sursă de iradiere şi de contagiune.

Cea mai directă modalitate de producere a bucuriei este bucuria adultului în adresabilitate și jocul. În cadrul jocului copilul poate să-și producă — prin efectele acestuia — adevărate sărbători ale bucuriei.

Formele de atașament afectiv sînt diferențiate și diversificate. De la „obișnuirea" afectivă, de la recepția afectivă, de la dorința de apropiere a obiectelor, a jucăriilor, acum se definește *atașamentul* afectiv față de jucărie sau de obiecte. Acceptarea jucăriilor se face în genere după criteriul afectiv. Se observă un oarecare transfer afectiv de la adult la jucărie : copilului îi creează o stare de securitate afectivă prezența unor jucării cu care el adoarme, se liniștește, „își petrece timpul" etc. O preferință accentuată afectivă se manifestă spre dimensiunea cromatică (culorile) jucăriilor, îmbrăcăminții, obiectelor. Studiile recente stabilesc o legătură destul de evidentă între culoare și trăire afectivă. Sînt culori — roșu, albastru, verde, violet — care stimulează trăirile emotive pozitive, altele precum galbenul, roz și portocaliu, care produce calmare, destindere sau culori inhibatoare — negru, cenușiu, maron — care produc indispoziție, tristețe.

Atașamentul afectogen față de obiecte, lucruri, culori, produc o obișnuință afectivă cu contextul de viață. Copilul se simte bine cînd este „la el" și reacționează la medii străine, schimbate.

În relațiile afective copil-părinte apare necesitatea unor „ritualuri" diferite printre care enumerăm valoarea mîngîierilor, a sărutului, a îmbrățișării, a aprobării gestuale și verbale. Toate aceste manevre care existau și pînă acum capătă o semnificație de declanșare a stărilor afective pozitive și au efecte de calmare și destindere (cu condiția oricărui medicament : o bună dozare !)

Ghici cine este în oglindă ?

În cadrul evantaiului diferențiat al afectivității copilului se conturează încă o formă : interesul pentru figura copiilor, care pînă în această epocă parcă nici nu existau !

Acest interes este legat de altă fațetă a afectivității și anume de interesul față de *propria persoană*. Eu-l persoanei acționează ca un magnet care atrage cu forță din ce în ce mai mare emanațiile afective ale mediului ambiant. Tot acesta este dotat cu focare de reflectare a unor radiații afectogene care pleacă de la el la alții sau la alte obiecte (decentrarea afectivă). În această formulă se petrece „antrenamentul" relațiilor afective și, firește, dezvoltarea, integrarea structurii afective și relaționale.

Cred că universul are un singur centru : EU !

Trăirea cu oarecare intensitate a nevoii de afecțiune, trăirea situației de subiect al afecțiunii generale se oglindește în primul rînd în manifestări de *tandrețe față de imaginea sa* din *oglindă* pe care și-o recunoaște și și-o mîngîie, bucurîndu-se.

Legătura între recunoașterea propriei imagini și recunoașterea figurilor copiilor este evidentă. Ce ar trebui înțeles mai bine este faptul că trebuie prilejuit nu numai transferul de cunoaștere ci și de afecțiune.

Nevoia de afecțiune și captarea surselor de afecțiune din mediul înconjurător imprimă persoanei copilului o dinamică anumită : mai mult din exterior spre interior — fenomen denumit egocentrism. Egocentrismul infantil este un stadiu necesar de dezvoltare și el nu reprezintă nici o premiză morală a egoismului, cu care nu trebuie nici pe departe să se confunde. De reținut

că deocamdată copilul simte o mare nevoie de afecțiune și că el declanșează de cîte ori nu i se dă reacții vehemente de protest. Foarte multe dintre tulburările de alimentație, somn, joc, relații se datoresc acestui conflict de solicitare — frustrarea.

Valoarea modelului : Dragostea

Deși din punct de vedere afectiv împlinirea vîrstei de un an (cronologic) nu reprezintă decît o convenție, coloritul afectogen al persoanei copilului se îmbogățește simțitor în această perioadă.

Conectîndu-ne la ultimele considerații ale perioadei 6—9 ani vom remarca o formă relativ nouă de conduită afectivă a copilului și anume cea care se manifestă vis-a-vis de modul cum propria persoană se oglindește în atenția și afectivitatea *celorlalți*. Copilul la această vîrstă simte nevoia unei permanente focalizări afective și de preocupare asupra persoanei sale. Cu cît este mai atașat de o persoană, cu atît cere acesteia să-i acorde în permanență asistența sa afectivă.

Cînd i se acordă este fericit, cînd nu i se acordă este trist, abătut, plîngăcios, are crize de descărcări afective, devine irascibil, instabil, greu de satisfăcut.

După cum se observă relațiile afective sînt diversificate și mai ales socializate. Reacțiile sînt legate, variate și nu de puține ori derutante pentru cei din afară.

Față de părinți — uneori și de alte persoane — copilul manifestă un atașament constant și marcant, un fel de posesiune afectogenă puternică. El începe să aibă o gamă mai largă de simpatii — de mai mică intensitate și de mai scurtă durată, față de alte persoane și uneori și față de copii ceva mai mari : preșcolari, școlari. Oricum se observă o deschidere a căilor afectogene spre lume.

Din punct de vedere al coordonatelor de organizare și manifestare a structurii afective, putem susține că la un an copilul are schițată și manifestă capacitatea de directivare a afectivității după criteriile dezvoltării persoanei sale, pe aceea de selecție a relațiilor și persoanelor după criterii afectogene, și de ierarhizare a motivelor (la nivelul său).

Atît în planul comportamentului său cît și al acțiunilor se remarcă pe de o parte trăirea accentuată a satisfacției afective la *reușita* (*succesul*) și gradul în care o atare trăire îi întărește comportamentul și acțiunile următoare. O atenție deosebită trebuie acordată acestor fenomene. Învățarea se bazează pe legătura care se stabilește între acțiune (fie și joc) și gradul de satisfacție (succes) pe care îl procură copilului. Nu trebuie uitat că în epoca aceasta mersul este evenimentul cel mai important. Și mersul este un mare succes, care se învață prin utilizarea sistemului de întărire afectogenă. Spre sfîrșitul primului an, copilul trebuie să aibă o oarecare capacitate de învățare, care — în mare măsură — își are originea în trăirea situației de succes.

În fine, un fapt de o mare importanță, pe care l-am anunțat deja : capacitatea copilului de-a imita gesturi, atitudini, acțiuni, comportamente. Sîntem în genere tributari unei concepții în care „a învăța" înseamnă o cantitate de cunoștințe care ni se transmite ulterior pe cale verbală. Calea verbală la începutul învățării (adică în primul an) este redusă și adjuvantă.

Calea principală este imitația simpatetică. Tocmai de aceea „modelele" primare și hotărîtoare sînt părinții și în special mama. Învățarea prin imitație funcționează prin acceptarea afectivă a modelului și apropierea a tot ceea ce face acesta. Prin încorporarea modelului (adică fuziune cu el) se integrează și formele sale de manifestare.

S-a observat că deprinderile diverse, inclusiv limbajul apar mult mai devreme, evoluiază mult mai rapid şi se consolidează mai sigur în cadrul unor relaţii afective echilibrate dintre copil şi părinţi. Întîrzierile uneori marcante — întîlnite la copii din colectivităţile închise, copii fără părinţi — se datoresc acestui proces.

Încă o remarcă înainte de depăşirea vîrstei de un an. Aşa după cum se stabilizează un mediu biotic de echilibru microbian între membrii permanenţi ai unui grup primar şi ambianţa obiectivă de viaţă, tot aşa se stabilesc nişte funcţii de echilibrare afectivă între copil şi mediul ambiant. Scoaterea lui din mediul afectogen stabilizat produce de obicei traumatizări afectiv-emoţionale.

Vrei să ştii cum te voi iubi ?

După cum se poate observa din succinta incursiune a dezvoltării afective a copilului, la un an el se manifestă în limitele unor forme afective sociale, fireşti, cu reduceri la proporţii. Oricum, din totalitatea manifestărilor sale putem stabili un nucleu de *dispoziţii afectogene* şi o tendinţă de *organizare a proceselor efective*. Întrucît importanţa primului an de viaţă — din punct de vedere afectiv — este extrem de mare, punem la îndemîna părinţilor cititori, o modalitate de explorare şi evaluare a dispoziţiei afectiv-emoţională a copilului, considerînd că o intervenţie calificată şi bine orientată la această vîrstă, poate aduce serioase ameliorări şi rectificări.

Este vorba de un inventar pe baza căruia să determinăm dispoziţiile afectiv-emotive ale copilului, coordonate relativ stabile din care se vor desprinde celelalte forme de manifestare.

Pentru simplificare am împărţit copiii de vîrstă pînă la 1 an în trei mari categorii (de bază) care indică : modalitatea, intensitatea şi direcţia de manifestare a dispoziţiei afective. Fără nici o îndoială că o mare parte dintre copii pot fi grupaţi în tipuri de tranzit de la o categorie la alte tipuri mixte.

Ceea ce este foarte important îl constituie faptul că în linii generale tendinţele manifestate în cadrul acestor tipuri de dispoziţii sînt caracteristice copilului şi ele pot indica, firește cu rezervele necesare — direcţiile de dezvoltare normală a copilului.

Nr. crt.	Dispoziţie afectivă	Notarea	
0	1	2	3
1	Vesel permanent		
2	Exuberant		
3	Tandru		
4	Reacţie efectivă rapidă		
5	Rîde mult		
6	Gîngureşte în prezenţa părinţilor		
7	Gîngureşte în prezenţa jucăriilor		
8	Nerăbdător		
9	Bucurie ca formă de contact cu persoanele şi obiectele		
10	Doarme puţin şi se trezeşte repede		
11	Activ spontan (fără să fie instabil)		
12	Plînge greu		
13	Mai mult vesel		
14	Reacţionează afectiv dar lent		
15	Reţinut în relaţiile cu părinţii		
16	Tendinţă în acţiune spontană		
17	Tendinţă la comunicare (prin gungurit sau gesturi) cu alţii		
18	Satisfacţie în acţiunea de joc cu jucăriile		
19	Afectuos		
20	Răbdător		
21	Satisfacţie cu rezultat al contactului cu persoanele şi obiectele		

0	1	2	3
22	Se încadrează în programul somn-veghe		
23	Liniștit.		
24	Plînge ușor, se împacă repede		
25	Trist.		
26	Tendință la pasivitate		
27	Indiferență față de persoane		
28	Indiferență față de jucării		
29	Inactiv		
30	Acționează cu greutate și numai solicitat		
31	Nu gungurește spontan		
32	Nu manifestă reacții de înviorare în prezența mamei		
33	Nu rîde decît foarte rar		
34	Nu pronunță spontan mama sau tata		
35	Somnolent		
36	Plînge foarte mult (continuu)		

Notarea se face în felul următor :

— se citesc toate tipurile de dispoziții de la pct. 1 la pct. 36, fără să se noteze nimic ;

— la a doua citire, cu un creion se notează cu semnul + existența trăsăturii menționate. Dacă intensitatea acesteia este sporită se pun în rubrica a doua două semne de ++. Și dacă intensitatea este foarte sporită — de exemplu, foarte vesel permanent — se pun 3 semne de +++ ;

— așa se procedează pînă la pct. 36. Fiecare semn de + = cu 1 pct.

— se calculează semnele de + și se înmulțesc cu 1.

— după aceea se trec în căsuțele de mai jos nr. de pct.

De la pct. 1 la pct. 12 = ☐ De la pct. 13 la pct. 24 = ☐

De la pct. 25 la pct. 36 = ☐

Dacă în prima casetă au fost notate 36 de puncte adunate de la pct. 1—12 diagnoza copilului este : *Dispoziție afectiv-emoțională activă.* Dacă numărul de puncte este sub 24 se corelează cu căsuța în care există o majoritate de puncte (peste 24) și din aceasta rezultă tipul *mixt* al dispoziției afectiv-emotive.

Dacă în cea de a doua căsuță au fost notate 36 de puncte, acest scor permite diagnoza de : *dispoziție afectiv-emoțională moderată.* La fel ca mai sus, dacă scorul este sub 24 se caută scorul mai ridicat cu care se combină pentru a determina tipul mixt.

În fine, dacă în căsuța a treia se totalizează 36 puncte diagnota este de :

Dispoziție afectivă emoțională apatică. La fel ca și în celelalte cazuri, scorul mai mic se raportează la alt scor.

De exemplu : în prima căsuță au rezultat 20 puncte, în a doua 25 puncte și în a treia 10 puncte. Diagnoza este : dispoziție afectiv-emoțională activ-moderată cu elemente de apatie.

Determinarea tendinței de structurare a dispoziției afectiv-emoțională și de direcție de manifestare are o importanță deosebită. Mai întîi trebuie avut în vedere că primele două tipuri : activ afectiv și moderat afectiv sînt normale. În genere, copiii sub un an se împart în aceste două mari categorii. Firește cei mai mulți fac parte din tipurile mixte. Cea de a treia categorie — apatici — constituie categoria copiilor problemă. Ei au nevoie de un control sever neuropsihic, pentru că această dispoziție afectiv-emoțională este rezultatul unei tulburări neuropsihice certe. Descoperirea acesteia și determinarea cauzelor va conduce la schimbarea dispoziției afectiv-emoționale.

De la cuprinderea afectivă la cunoaştere

În partea introductivă a capitolului am avansat ideea că dezvoltarea afectelor primare se face în consonanţă cu dezvoltarea intelectuală, întrucît amîndouă aceste structuri sînt la rîndul lor rezultatul dezvoltării neuropsihice sub constelaţia stimulărilor educaţionale.

Apariţia surîsului şi limbajului ca formă de comunicare marchează un progres în procesul dezvoltării complexe a persoanei copilului, care antrenează în cea mai mare măsură şi latura afectivă.

Prima întrepătrundere de un colorit excepţional este cea dintre cunoaştere şi afectivitate. Dorinţa de explorare a spaţiului, de determinare a identităţii obiectelor faţă de propriul eu şi de acţiune cu acestea, presupune, pe de o parte, un puternic imbold interior de natură afectiv-emoţională, pe de altă parte, producerea unei permanente satisfacţii, unei stări afective pozitive.

Firește, după un an, un an şi două luni, cîmpul de cunoaştere este mult mărit şi diversificat (sau ar trebui să fie) curiozitatea copilului devine o formă permanentă a prezenţei sale. Deocamdată el *simte* că trebuie să cunoască.

Ce mîndru sînt că pot cuceri lumea... pe picioarele mele

Acest fapt îl împinge spre acţiunea de cunoaştere în care pasivitatea este înlocuită treptat cu *iniţiativa proprie*. În acest sens se conturează tendinţa la *autonomie* în acţiuni şi relaţii. Copilul încearcă să se desprindă de „protezele" sale (acţiunile adultului, supravegherea lui permanentă) şi să simtă că el poate să acţioneze singur şi mai ales *să rezolve*.

Dacă pînă la un an era interesat să facă, acum îl preocupă rezolvarea. Cine sancţionează rezolvarea sau nerezolvarea ? În primul rînd adultul, în funcţie de criteriile sale de eficienţă educativă. Dar intervin şi alte criterii, care aparţin nivelului de rezolvare posibilă prin raportare la vîrsta copilului. Acesta se traduce prin scopurile propuse de copil acţiunilor sale : doreşte să mute un obiect dintr-un colţ în altul al pătuţului. Din punct de vedere educativ, acest fapt nu reprezintă nimic. Pentru nivelul de acţiune al copilului, scopul şi deci reuşita este reprezentată de mutarea în bune condiţii a obiectului (jucăriei). Satisfacţia succesului este mărită — de la această etapă în continuu prin faptul că acţiunile sînt rezultatul unei decizii (alegere) a copilului şi rezolvarea îi aparţine.

De observat împrejurarea în care copilul se bucură (gustă succesul) pentru *obstacole* cu un grad mai mare de *dificultate*. De aceea dozarea treptată a gradului de dificultate constituie un antrenament efectiv al acţiunii.

Dealtfel, copilul manifestă multă curiozitate şi mai ales multă iniţiativă în descoperirea unor noi posibilităţi de a acţiona : îşi scoate ciorapul, aruncă din pătuţ jucăriile, mută perna, se culcă în celălalt capăt al patului, întoarce pe toate feţele jucăriile şi nu de puţine ori îşi vîră degetele în mecanismele jucăriei, în măruntaiele ceasului, în becurile radioului, în discul telefonului, oriunde este ceva care necesită o explorare „atentă".

Chinuitorul : Nu-i voie !

Este foarte probabil ca starea sa afectivă să se intensifice în raport cu posibilităţile pe care le are să

exploreze universul obiectelor, al lucrurilor. Şi cît de multe obstacole întîlneşte !

Tendinţa adultului de limitare a spaţiului de explorare generează cele mai multe şi grave conflicte. Mutilantul : nu-i voie, seamănă la fiecare pas *interdicţia* şi conflictul de *contrarietate.* Tendinţa şi impulsul afectiv către cunoaştere este brutal reprimată de grija adultului pentru lucrurile sale sub pretext că astfel copilul va învăţa să le păstreze. În fond, această interdicţie *„încarcă" rezervorul conflictual* al copilului şi cînd va avea ocazia se va răzbuna. Copiii care produc incendii sînt cei care nu au fost lăsaţi să-şi satisfacă impulsul curiozităţii în legătură cu focul.

Din economie de spaţiu, nu putem face toate aplicaţiile acestei împrejurări conflictuale, care, în epoca de expansiune a relaţiilor afective şi de cunoaştere, devin foarte frecvente. Oricine înţelege importanţa lor, le poate uşor depista şi mai ales înlătura.

Îmbogăţirea afectivităţii presupune deci ocazii de succes în cît mai multe acţiuni.

De pildă : mînuirea unui creion pentru trasul de linii, a culorilor pentru primele mîzgăliturі ; a elementelor de construcţii (încastrare) etc. Aceste acţiuni se caracterizează într-un rezultat vizibil : o rezolvare cu sancţiune intensă şi cu întărire externă — (oricine poate să vadă ce-a făcut copilul).

Acţiunea îşi capătă astfel dimensiunea sa socială în afectivitatea copilului.

Aceleaşi elemente de întărire prin succes sînt valabile şi în relaţiile de joc şi nu le mai repetăm. Dealtfel, jocul nu este altceva decît o acţiune ludică.

Jocul l-a învăţat pe copil să se bucure în epoca anterioară ; acum copilul se bucură construind jocul.

În domeniul comunicării trebuie subliniat faptul că mărirea treptată dar rapidă de comunicare verbală, produce efecte de comunicare a unor conţinuturi afec-

tive „vreau", „place" etc., dar şi de nuanţare a tonalităţilor după dispoziţia afectivă. Copilul începe să se „exprime pe sine", adică starea sa interioară.

De asemenea, apar gesturi cu valoare afectivă „mîngîierea, respingerea, cererea, îmbrăţişarea etc.). Cu cîteva luni mai înainte reacţiona prin efectul înţelegerii la atitudinile şi gestica adultului, acum el o utilizează cu valoare de comunicare.

Ca şi în epoca precedentă, paleta relaţiilor afectiv-sociale este mai bogată şi mai viu colorată.

Vreau, vreau, vreau...

Am văzut că în acţiunile sale încearcă să obţină din ce în ce mai mult *autonomie*, independenţă (revine ca un leit-motiv la începutul acţiunii : „eu"). În plan afectiv acest fapt se traduce prin nevoia *de afirmare*, care, cu ajutorul acţiunii, capătă un caracter de relaţie socială. Acţiunea *afirmă* personalitatea cu mai multă prestanţă.

Nevoia de afirmare ca formă a procesului de structurare a personalităţii, se manifestă şi în relaţiile de joc — unde apare atitudinea de dominare şi exclusivitate, dar mai cu seamă în relaţiile afectiv-sociale. Copilul cere — nu numai verbal — ci prin întregul său comportament să constituie „centrul universului" indiferent pe ce meridiane s-ar afla şi indiferent de conjunctură.

Colaterala relaţională a acestei presante nevoi de afirmare — care poate să îmbrace felurite forme — este *gelozia* faţă de alţi copii (chiar fraţi) şi faţă de oricare altă persoană care îl frustrează de drepturile sale totale la afecţiunea părinţilor.

Între împărţirea unor prăjituri unui grup de copii şi împărţirea afectivităţii sub forma aprecierii şi pre-

ferinţei există mari deosebiri. Vor exista numai mici conflicte în primul caz, dar cu siguranţă vor exista mari conflicte — declarate sau nu — în al doilea caz.

Lăsaţi singuri copii încep să facă un schimb de simpatie şi să găsească un echilibru de relaţii afective. Spre sfîrşitul perioadei se întîlnesc forme stabile de ataşament şi preferinţe afective între copii. Începe miraculoasa lume a prieteniei, care nu debutează totdeauna lin, ci mai degrabă conflictual, în special la copiii crescuţi în exclusivitate printre adulţi.

Ieşirea din procesul de supraconcentrare pe propria persoană — care începe în această perioadă prin empatia de tipul simpatiei pentru copii, animale, jucării — se definitivează în epoca următoare. Ea reprezintă o fază de socializare a nevoii de afirmare, care-şi găseşte, în simpatie o nouă formulă.

Îţi dăruiesc curcubeul sentimentelor mele

Pentru că începînd cu *un an şi opt luni—doi ani* afectivitatea copilului capătă forme extrem de variate care pendulează între dispoziţii afectiv-emotive şi sentimente — este vorba de un proces de formare, organizare şi maturaţie a afectivităţii după modelul social — oferim cititorului un „inventar" al formelor de manifestare a afectivităţii, care numără 217 indicatori. Ar fi practic imposibil să vorbim despre fiecare.

Pe lîngă faptul că toţi aceşti indicatori formează o hartă a dezvoltării afectivităţii copilului, gruparea lor după frecvenţă poate oferi o indicaţie asupra modului de structurare şi dinamică a afectivităţii.

Pentru o mai facilă orientare, am stabilit — după criteriul frecvenţei şi al intensităţii indicatorilor — trei tipuri de bază ale organizării structurii afective:

1. *Copii hiperemotivi* — la care reacţiile — trăirile emotive sînt puternice sau exacerbate, aceasta dînd o anumită dinamică comportamentală. Dintre aceste modalităţi se recrutează nevrozele infantile precoce. De asemenea, aceşti copii pun variate probleme de educaţie, tocmai pentru faptul că reglajul afectiv este deficitar.

2. *Copii cu o afectivitate moderată*, cu tendinţe la un echilibru variabil.

3. *Copii apatici*, care în majoritatea lor indică o tulburare neuro-psihică cu un pronostic defavorabil.

Utilitatea determinării — după sistemul propus — a unor tipuri de comportament afectiv — este de ordin medical şi mai ales educaţional.

A cunoaşte şi a determina în psihologia copilului implică datoria de a interveni.

Vîrsta de 3 ani din punct de vedere educaţional reprezintă o etapă de o mare importanţă. Este deci un popas de reflecţie şi apoi de acţiune.

Nr. crt.	Indicatorul	Notarea	
		+	++
0	1	2	3
1	Permanent vesel		
2	Exuberant		
3	Tandreţe		
4	Reacţie afectivă rapidă		
5	Rîde mult		
6	Vorbeşte mult		
7	Vorbeşte cu jucăriile		
8	Nerăbdător		
9	Bucurie în relaţiile cu persoanele şi obiectele		
10	Doarme mai puţin şi se trezeşte uşor		
11	Activitate spontană (are iniţiativă)		
12	Activitate permanentă (fără să fie instabil)		
13	Plînge rar şi numai cu motiv		

0	1	2	3
14	Se împrietenește repede cu persoanele străine		
15	Se împrietenește ușor cu copiii		
16	Dorește impetuos tovărășia copiilor		
17	Îi place să explice altor copii		
18	Îi place să vorbească permanent		
19	Îl bucură schimbările de situație (sau îl întristează)		
20	Opoziționist cînd este contrariat		
21	Reacții vii la tendința de constrîngere		
22	Reacționează puternic la pedepse		
23	Iubește animalele		
24	Impetuos în răspunsuri la atacul din afară		
25	Se inhibă ușor în situații dificile		
26	Schimbă repede atitudinile afective față de adulți		
27	Își schimbă ușor prietenii		
28	Trece repede de la o stare afectivă la alta		
29	Renunță repede la o acțiune pentru care nu simte plăcere		
30	Ambițios		
31	Are totdeauna inițiative (în joc, în relații, în acțiune)		
32	Impulsiv		
33	Retras în situații de inferioritate		
34	Nu acceptă să fie condus		
35	Independent		
36	Acaparează afectiv cît mai multe persoane		
37	Dorința vie de a fi		
38	Tendință la intransigență		
39	Subiectiv în luarea unor poziții		
40	Exagerare a valorii eu-lui		
41	Perseverent în situații de stimulare afectiv		
42	Inconstant fără stimularea afectivă		
43	Se bucură totdeauna cînd descoperă ceva nou		
44	Caută noutatea		
45	Se plictisește ușor		

0	1	2	3
46	Nu-i place să se joace singur		
47	Reacții de lungă durată la întîmplările neplăcute		
48	Îl emoționează viu povestirile		
49	Îi plac poeziile cu acțiune		
50	Cîntă des		
51	Desenează, pictează		
52	Își manifestă neliniștea înaintea unor evenimente		
53	Perseverent numai în fața obstacolului care-i dau o satisfacție afectivă		
54	Este foarte adeziv efectiv		
55	Cînd este tensionat manifestă agitație sau retragere		
56	Neliniștit înainte de o acțiune nouă		
57	Neliniștit în general		
58	Încordare interioară		
59	Oscilant în luarea unor hotărîri		
60	Iritabilitate crescută		
61	Uneori absent (pierde legătura pentru cîteva momente)		
62	Instabilitate în acțiune		
63	Instabilitate în joc		
64	Aruncă repede o jucărie nouă		
65	Strică uneori jucăriile		
66	Uneori acționează dezorganizat		
67	Nehotărît în opțiunile sale		
68	Descărcări (izbucniri afective)		
69	Somn agitat		
70	Insomnii		
71	Dureri de cap		
72	Oftat repetat		
73	Transpirație în afara efortului		
74	Enurezis nocturn		
75	Treziri repetate din somn		
76	Favor nocturn		
77	Se palidează cînd este într-o situație dificilă		
78	Se roșește ușor în situații noi		
79	Îi tremură mîinile sau picioarele cînd se enervează		

0	1	2	3
80	Se enervează ușor		
81	Refuz de alimentare		
82	Micțiuni frecvente		
83	Nu știe cu ce să înceapă		
84	Reveniri inutile în timpul comunicării verbale		
85	Blocaje în vorbire		
86	Blocaje în acțiune		
87	Tulburări de ritm verbal		
88	Vorbire precipitată (cu accelerări și întreruperi)		
89	Acțiuni pripite (fără deliberare) și neizbutite		
90	Frecvente situații de insucces		
91	Gesticulația abundentă și neadecvate		
92	Ritualuri (gesturi repetate identic)		
93	Meditativ, introspectiv		
94	Preferă singurătatea		
95	Se exteriorizează greu		
96	Se însenînează ușor		
97	Ține cu tot dinadinsul să atragă atenția		
98	Ține să fie în prim plan.		
99	Suferă cînd nu este luat în seamă		
100	Foarte gelos		
101	Nu cedează ușor în situații conflictuale		
102	Nu totdeauna este respectuos cu persoanele adulte		
103	Își manifestă răsfățatul		
104	Plînge foarte ușor		
105	Agresiv verbal		
106	Agresivitate generală		
107	În deciziile sale nu ascultă de normele uzuale		
108	Îi place să schimbe singur situațiile, lucrurile		
109	Hiperautonomie		
110	Cochetărie exagerată		
111	Lipsă totală de cochetărie		
112	Nu totdeauna îi place să fie curat		
113	Neglijent		
114	Mai mult vesel		

0	1	2	3
115	Reacționează afectiv		
116	Moderat în relațiile afective cu părinții		
117	Moderat în relațiile afective cu persoanele străine		
118	Se împrietenește cu copiii		
119	Iubește copiii		
120	Intră în comunicare cu persoanele		
121	Vorbește jucăriilor		
122	Nu vorbește mult		
123	Afectuos		
124	Acționează spontan		
125	Satisfacție în joc		
126	Se bucură în timpul jocului		
127	Răbdător		
128	Îi place să vadă alte persoane		
129	Se încadrează în programul veghe-somn		
130	Se joacă liniștit		
131	Plînge ușor		
132	Se adaptează ușor la schimbări de situație		
133	Se conformează ordinelor și cerințelor ușor		
134	Comportament neagresiv în relațiile cu copii		
135	Comportament neagresiv în relațiile cu animalele		
136	Acceptă cu plăcere prezența animalelor		
137	Nu se inhibă ușor în situații dificile		
138	Relativ constant în atitudinile afective față de adulți		
139	Relativ constant în atitudinile afective față de copii		
140	Are prieteni constanți		
141	Stările afective sînt relativ conștiente		
142	Nu renunță ușor la o acțiune neplăcută		
143	Își manifestă ambiția temperat		
144	Are inițiativă		
145	Acceptă să fie condus		

0	1	2	3
146	Vrea să conducă		
147	Îi place să fie autonom		
148	Îi place să se subordoneze (afectiv)		
149	Selectează relațiile afective		
150	Îi place să fie iubit		
151	Blînd		
152	Conciliant		
153	Înțelegător		
154	Perseverent în orice împrejurare		
155	Îl satisface noutatea		
156	Nu se plictisește		
157	Se joacă și sigur		
158	Reacții de scurtă durată la întîmplările neplăcute		
159	Îi plac povestirile vesele		
160	Îi plac poeziile cu copii și animale		
161	Cîntă uneori		
162	Desenează uneori		
163	Participă la pregătirea unor evenimente (onomastică etc.)		
164	Adezivitate moderată ca intensitate și durată		
165	Ușor neliniștit înainte de o acțiune nouă		
166	Ușoară oscilație în luarea unor hotărîri		
167	În contact permanent cu mediul înconjurător		
168	Stabilitate în acțiune (le termină)		
169	Stabilitate în joc		
170	Nu strică jucăriile		
171	Acțiuni organizate		
172	Hotărît în opțiunile sale		
173	Nu are reacții vegetative la contactul cu		
174	persoane cunoscute Se hrănește bine		
175	Nu se enervează		
176	Nu se inhibă ușor		
177	Vorbește conform necesităților		
178			
179	Acționează calm și se gîndește înainte		
180	Acțiuni izbutite		
181	Frecvente situații de succes		

0	1	2	3
182	Relaxat		
183	Atenție atentă și concentrată		
184	Decizie promptă și corespunzătoare		
185	Nu se resemnează ușor		
186	Îi place să atragă atenția dar nu suferă din această pricină		
187	Gelos în cazuri determinate		
188	Cedează în situații conflictuale		
189	Manifestă respect pentru alți (persoane adulte)		
190	Nu manifestă răsfăț		
191	Acționează independent		
192	Ascultă de normele uzuale		
193	Autonomie manifestă		
194	Îi place să fie frumos îmbrăcat		
195	Îi place să fie curat, ordonat		
196	Trist		
197	Pasiv		
198	Indiferent față de persoane		
199	Indiferent față de jucării		
200	Inactiv		
201	Acționează numai solicitat		
202	Nu comunică spontan		
203	Nu manifestă înviorare (bucurie) în prezența mamei		
204	Nu gungurește în timpul dialogului		
205	Nu pronunță spontan mama sau tata		
206	Somnolent		
207	Plînge foarte mult și fără motiv		
208	Respinge jucăriile		
209	Orice schimbare îl lasă indiferent		
210	Îi este frică de animale		
211	Îl sperie orice schimbare		
212	Respingere brutală a copiilor		
213	Respingere brutală a jucăriilor		
214	Rigiditate musculară		
215	Nu mănîncă		
216	Mănîncă prea mult fără să-i fie foame		

În rubricile de notare se vor însemna cu un + acele manifestări care sînt stabile și de intensitate mijlocie.

În cea de a doua rubrică se vor însemna cu ++ numai acele manifestări care sînt foarte puternice. De exemplu: permanent vesel se înseamnă cu + ; dacă această veselie este și stabilă și f. puternică se înseamnă cu ++ ș.a.m.d.

— Unde nu există manifestare (indicator) se pune —

— Fiecare + este egal cu 1 pct.

— Se numără plusurile pe trei secvențe și se înscriu în patratele de mai jos:

De la 1—116 = [ ] De la 117—196 = [ ]

De la 197—217 = [ ]

Prima evaluare se face avînd în vedere următoarele criterii:

— dacă în căsuța I s-au totalizat 217 pct. = Hipersensibilitate.

— între 194—144 pct. în căsuța I = Reactivitate crescută

— sub 144 pct. în căsuța I și 50 sau mai multe în II = Afectiv — echilibrat

— dacă în căsuța II se înscriu 154 pct. = Afectivitate moderată

— dacă în căsuța II se înscriu 116 pct. și în căsuța I 116 = Afectiv — echilibrat

— dacă în căsuța II se înscriu 94 și în căsuța I 144 = Tendințe la hiperafectivitate

— dacă în căsuța III se înscriu 42 pct. în căsuța II 30 pct. și în I — 50. = Apatic

Orice altă combinare de scoruri între căsuțe desemnează tipuri mixte (posibil cele mai numeroase). Cel mai ridicat scor arată tendința de bază spre care tinde organizarea afectivității copilului. Celelalte, variabile posibile.

MIRACOLUL LIMBAJULUI

Geneza, organizarea și dezvoltarea limbajului articulat la om a constituit cea mai dramatică cucerire a speciei. De aceea, putem susține de la început că limbajul este miracolul speciei pitecantropus erectus, al acelei ramuri din marea familie a simienilor, care a parcurs drumul evoluției spectaculoase, dînd naștere culturii și civilizației omenirii.

Niciodată și nicăieri — după datele pe care știința contemporană ni le pune la îndemînă — nu a fost semnalat în universul atît de diversificat, de la amoebă pînă la Gibon, un eveniment asemănător limbajului uman.

Esența valorii acestui proces de o complexitate uimitoare nu constă — așa cum sîntem înclinați în mod obișnuit să credem — în faptul că noi oamenii comunicăm între noi prin unitățile sonore, numite vorbe. Pe toată scara viețuitoarelor există o modalitate de comunicare intraspecifică între indivizii aparținînd unei specii sau grup biologic.

De la Descartes și pînă la ultimii psihologi americani — soții Hayes care se străduiesc să o învețe pe maimuța Vicki să vorbească — toți sînt nevoiți să constate că diferența fundamentală între om și animalitate în genere este constituită de către existența limbajului specific uman, care folosește un sistem special de semne sonore numit limbă și care nu este un produs filogenetic, ci un produs sociogenetic.

Întregul proces de învățare a codului lingvistic pe care afară îl sesizăm abia după primele 6 luni — odată cu apariția primelor cuvinte — se bazează pe capacitatea organelor de simț, în special *a auzului*, de a se antrena chiar din perioada antenatală. De reținut că acest antrenament nu este posibil decît acolo unde se îndeplinesc două condiții esențiale : informația, ce determină o activitate generalizată pe scoarța cerebrală, cu zone de intensitate diferită, în funcție de solicitarea exterioară și integrarea în unități funcționale la nivelul sistemului nervos central ce reprezintă formula de organizare a întregii activități mintale, care are drept scop să găsească răspunsuri cît mai adecvate solicitării exterioare.

Limbajul este și el rezultatul unei asemenea operații necesare atît adaptării, cît — după cum am văzut — mai ales integrării sociale. La elaborarea lui ia parte întregul mozaic cerebral, pentru reprezentarea cea mai complexă a activității umane.

Caracterul de maximă complexitate îi este conferit prin faptul că pentru a putea utiliza cuvîntul — deci vorbirea — ca formă de comportare socială, copilul trebuie să învețe semnale sonore, simbolurile, semnificațiile, codurile, strategiile utilizării acestora etc. Toate acestea presupun un proces extrem de diferențiat de învățare pe baza unor prelucrări de cea mai înaltă discriminare a tuturor tipurilor : *prima* constă în integritatea (normalitatea) anatomofiziologică a dezvoltării creierului copilului, iar a doua în normalitatea condițiilor de stimulare educațională, în speță de stimulare a recepției pe șase mari coordonate : *afectivitatea*, *sensivitatea*, *vizualitatea*, *motricitatea*, *relaționalitatea* (cu obiectele și persoanele), *semnificația*.

Aceste direcţii care converg în final la organizarea limbajului, intră în funcţie în intervale diferite, în raport de potenţialul fiziologic transmis filogenetic. Astfel, cercetările mai recente au demonstrat că începînd din luna a 5-a — a 6-a, fătul reacţionează la unele sunete, ceea ce înseamnă că există chiar din perioada intrauterină capacitatea de recepţie auditivă.

De asemenea, s-au făcut cercetări în legătură cu influenţa factorului afectogen — prin medierea maternă — asupra fătului, constatîndu-se că el receptează variaţiile afective ale mamei şi reacţionează la acestea. După cum se poate observa, sînt unele comportamente ale „laboratorului", care intră în funcţie foarte de timpuriu. Aşa se explică faptul că în momentul apariţiei pe lume a copilului, acesta deja receptează şi reacţionează la o gamă restrînsă de stimulări. Să ne oprim însă la evenimentul „verbal" primordial şi anume *primul strigăt.*

Ţipătul primordial

Acest semnal vocal de triumf al intrării într-o nouă ipostază de existenţă, are, în primul rînd, o semnificaţie majoră în privinţa integrităţii sistemului nervos şi al lipsei unor traumatisme intranatale care au urmări extrem de grave asupra dezvoltării limbajului în speţă şi al activităţii intelectuale în genere.

Această primă formă de comunicare prin care o existenţă iese din tăcerea biologică şi pătrunde în formele umane, sociale de relaţii, nu este simplă formulă de răspuns a organismului la schimbările de mediu care survin, ci o primă formă de răspuns uman, întrucît ţipătul copilului este caracteristic în componentele sale sonore speciei umane. Din acest comportament „verbal" se diferenţiază modalităţi din ce în ce mai apropiate de vocea şi articularea sonoră umană.

În contextul comunicării interumane, acest prim ţipăt poate fi tradus cu: eu sînt! iar pentru cei care l-au chemat poate avea semnificaţia primului apelativ: mamă, tată.

Surprins în momentul apariţiei sale în lume, constatăm că această unitate bio-psihică prezintă, pe de o parte, un potenţial (posibilităţi) căpătat în cursul dezvoltării filogenetice, pe de altă parte, unele începuturi de reacţii sonore (ţipătul).

Desigur, primele cîteva zile, dificultăţile (care nu sînt deloc puţine!) de readaptare la viaţa extrauterină îi impun un regim de somn prelungit cu mici pauze pentru hrană.

Pentru acest fapt vom vorbi de comportamentul său de comunicare referindu-ne la prima lună.

Înzestrate cu potenţiale diferite, unele dintre canalele de transmisie a diverselor tipuri de informaţie sînt mai active în prima lună, constituind factori de inducţie pentru ceilalţi analizatori.

Astfel că cel mai activ dintre canalele de recepţie în prima lună este cel *auditiv.* Copilul poate *diferenţia* între zgomote şi sunete, în special între zgomotul şi sunetul vocii umane.

El reacţionează prin ţipăt sau plîns la zgomote puternice, (o sonerie stridentă, un tunet etc.) şi prin o stare de liniştire la vocea umană, mai ales la vocea mamei. Aceste reacţii sînt prezente din primele zile. Lipsa lor pune problema unui tip de surzenie congenitală sau a unei deficienţe mintale.

Deşi „din afară" copilul pare că îşi comunică nevoile (foamea, setea) sau stările (durere, jenă, agresiune) prin plîns, nu în toate cazurile plînsul este acelaş din punct de vedere al *modulaţiei* şi *intensităţii.* Ţipătul

unitatea componentă a plînsului — este adaptat cauzei care-l produce.

Spre jumătatea lunii, există tendința din ce în ce mai puternică să reacționeze în cadrul conduitelor afective prin unele sunete guturale — un fel de melodie schițată și sacadată.

Jocurile melodice

Această „melodie" izvorîtă dintr-o stare de mulțumire, de satisfacție, fie fiziologică, fie afectivă, constituie o nouă etapă pe traseul sinuos al actului de comunicare interumană. În același timp, acest început al fluxului sonor ca mijloc de comunicare exprimă direcția principală pe care se înscrie comunicarea specific umană. Cele două modalități sonore de comunicare nu sînt însă dominante. Cea mai utilizată formă a „exprimării" stărilor sau a nevoilor este mișcarea nediferențiată. Trebuie subliniat faptul că există o mișcare nediferențiată pe segmentele componente ale corpului copilului prin care acesta se „exprimă". Tocmai pe fondul acesta de mișcare apar și sunetele și plînsul. Pe măsură — așa cum vom vedea — ce se diferențiază mișcările și capătă o semnificație și sunetele se diferențiază și ele — la rîndul lor — capătînd semnificații diverse.

Motricitatea constituie cadrul general în care se dezvoltă celelalte funcții și procese psihice. Un loc aparte îl ocupă *mișcările mimice* (ale feței) și mișcările aparatului articulator.

Pentru dezvoltarea diferențiată a mișcărilor necesare articulării viitoarelor sunete, mișcările buzelor, ale limbii, ale vălului, ale coardelor vocale și în special cele respiratorii au o importanță deosebită. Ele se exersează în actul sugerii (al hrănirii) și în „exercițiile" de răspuns sonor (cu excepția plînsului !) La sfîrșitul lunii

I copilul își percepe vocea și îi face plăcere să o audă timp cît mai îndelungat, de unde și apariția în luna a doua a unui „joc" cu propria sa voce. Începe să se înțeleagă chiar din prima lună o reacție circulară între stimulul auditiv emis de copil și auz.

Atît mișcările generale ale corpului, cît și emisiile sonore sînt însoțite de unele mișcări de crispare (exprimînd durerea, inconfortul) sau de destindere, luminare, exprimînd satisfacția, starea de echilibru. Mișcările mimice sînt adjuvante ale comunicării interumane și ele capătă din ce în ce o mai mare importanță în contextul comunicării.

Fluxul și refluxul afectiv : începutul tainic al comunicării

Atît mișcările dezordonate însoțite de emisiuni sonore, cît și expresiile mimice sînt provocate de trăirea unor stări emoționale, datorită capacității pe care copilul o are dintr-un început de a intra în relații de schimb afectogen cu părinții. Părinții provoacă modificările pozitive (sau negative) ale stării afective a copilului în principal prin manevrele de îngrijire, prin mimică, gesturile și vocea sa (vorbirea cu mare încărcătură afectivă).

Cu cît sînt mai des și mai adecvat utilizate aceste modalități, care pornesc de la adult, cu atît copilul găsește mai repede căile specific comune de comunicare.

Contactul afectiv intens al părintelui cu copilul determină un factor de importanță primordială : motivația, imboldul către comunicare, către relația de schimb, care se centrează încet, încet, pe cuvînt. Cuvîntul va apărea — mai devreme sau mai tîrziu — în funcție de gradul de solicitare transformat în mediul interior al comunicării. Firește că, atît mimica părintelui, cît

gesticulațiunile sale însoțite de o exprimare verbală adecvată, oferă foarte de timpuriu un model cu mare forță de imitație al comportamentului verbal.

Numai că chiar din prima lună vocea ridicată, iritată sau tăcerea plină de tensiune a părintelui (în special a mamei) produce fenomenul invers: inhibarea acțiunii imitative și refuzul de comunicare.

Și pentru că este bine să lămurim de la început unele aspecte de comportament ale sugarului, intrate în „concepția" educativă a unei mari cantități de părinți, ne oprim puțin la discutarea necesității plînsului pentru dezvoltarea plămînilor.

Plînsul — după cum am subliniat — este rezultatul unei stări dezagreabile sau a unei suferințe a copilului. Centri nervoși care reglează ritmul și profunzimea respirației sugarului sînt sancțiuni și ei ascultă de influența dezorganizantă a stărilor eurative. Plînsul introduce prin spasmoticitatea lui, un mare grad de dezorganizare a centrilor de coordonare a respirației. Respirația la rîndul său, joacă un rol de importanță majoră în organizarea limbajului. Deci, plînsul copilului nu dezvoltă plămînii copilului, ci dezorganizează întregul sistem de reglaj respirator cu efecte fiziologice negative. Din contră, cu cît copilul plînge mai puțin, cu atît respirația se va coordona — în cadrul întregului sistem motor — mai bine și mai de timpuriu.

Din cauza existenței unei mari diferențieri de dezvoltare a copilului în intervalul 0—3 ani (de care ne ocupăm) nu este bine să se utilizeze o scară de organizare și dezvoltare a limbajului raportată la săptămîni sau luni, ci pe intervale cu semnificație pentru procesul urmărit. Orice îmbolnăvire trecătoare (o simplă răceală, diaree, o iritație dermică etc.) poate stagna sau masca unele aspecte ale dezvoltării.

De aceea ne vom ocupa în cele ce urmează de intervalul 1 lună — 3 luni, în tabloul căreia putem într-adevăr remarca unele „noutăți".

Începînd din luna a doua (uneori chiar înainte de acest răstimp) cele trei forme de reacții ale copilului: cea afectivă, cea motorie și cea verbală încep să se sincronizeze, schițînd deocamdată un comportament care tinde să fie dirijat de relația verbală. Pentru că sugarul începe să fie atent, adică să poată depista sursa sonoră constituită de vocea umană și pentru cîteva momente să se orienteze către acestea. Avem de-a face deja cu includerea unui comportament de orientare după criteriul verbo-afectiv.

Și la expresia luminos-afectivă a părintelui, dar mai ales la vorbirea caldă impregnată cu accente melodice, copilul începe să răspundă printr-o gamă de sunete „cîntate" care exprimă bucuria, înviorarea, nevoia de a lega o relație afectivă și de a comunica.

Vorbește-mi blînd...

Vocea umană capătă pentru copil unele semnificații de dirijare a comportamentului. Astfel, o voce „dulce" îl dispune, o voce aspră îl inhibă și accentele stridente sau vocea răstită îl fac să plîngă. Fără nici o îndoială, nu este vorba de o „înțelegere" a sensului, ci de capacitatea auditiv-afectivă de diferențiere, de discriminare. Această capacitate de discriminare constituie în primul rînd un rezultat al învățării din experiență personală și semnalul sonor fiind elementul de bază în adaptarea socială. Această „capacitate" de structurare a unui comportament de răspuns indus de limbajul uman are un rol determinant în dezvoltarea întregului psihism, a proceselor de cunoaștere, a gîndirii, a sentimentelor, a relațiilor interumane.

Dealtfel, odată „focalizată" reacția complexă pe relația prin limbaj, progresele învățării codului verbal (sunetelor limbii) se derulează vizibil însă cu destul de multe dificultăți, reluări, reveniri etc.

Pronunțarea primelor sunete articulate conform modelului lingvistic este precedată de o perioadă de aproximativ 3—4 luni de *antrenament vocal*. Sensibilizarea afectivă pentru vocea umană, capacitatea de a răspunde vocal determină la copil o atitudine de plăcere, bucurie în timpul sonorizării răspunsurilor, drept care atunci cînd „se simte bine" încearcă un fel de gîngurit melodios, un joc de-a cuvintele căutînd parcă pe acelea care se aseamănă cu sunetele din vorbirea mamei.

Jocul de-a sunetele, un cîntec cu modulații și irizări acustice în care se pot întîlni laolaltă multe din componentele sunetelor din rostirea cuvîntului este rezultatul și pretextul în același timp al unei acțiuni dificile pe care organele fono-articulatorii le execută și anume găsirea locului optim de articulare a fiecărui sunet și coordonarea mișcărilor respective, pentru vibrarea corzilor vocalice, mișcările buzelor, ale laringelui etc.

Antrenamentul vocal și dificultățile sale

Acest proces de învățare nu are loc — după cum am văzut — decît în condițiile în care există și în afară de o stimulare afectiv verbală și „modele" de voce umană, dacă în cea mai mare parte a timpului său de veghe copilului i se vorbește din față pentru a putea imita mișcările feței, inclusiv ale părților vizibile din contextul aparatului fono-articulator.

Importanța unui vorbitor în relații de schimb afectiv cu copilul poate fi pusă în evidență de unele experiențe efectuate cu copiii din instituțiile de tip leagăn.

Datorită faptului că nu pot fi stabilite (din motive obiective) relații afective bilaterale (între copil și adult), acești copii nu-și dezvoltă limbajul.

S-a încercat să li se introducă un sistem sonor (prin intermediul magnetofonului) pentru ca să se asigure „baia lingvistică" necesară — după unele păreri bună — dezvoltării limbajului.

Oricît ar fi de intensă această baie lingvistică ea nu are efectele scontate, pentru că autenticul model al vorbirii este constituit de o persoană în relații afective cu copilul. Singura sursă sumară nu acționează asupra procesului de receptare și învățare.

Să revenim însă la „pași" pe care îi execută copilul în continuu. Apar în decursul lunei a 3-a primele vocalizări. Din continuu sonor — ceva între cîntec și vorbă — al copilului, încep să se delimiteze forme sonore apropiate de semnele sonore ale limbii, deși se consideră un simplu „plescăit" al buzelor „ba-ba", „pa-pa" etc. sînt începuturi de rostire. După datele recente, apariția sunetelor articulate ascultă de o lege fiziologică : cu cît locul lor de impostare, de enunțare este mai legat de mișcările antrenate" în altă activitate (supt, plîns, rîs etc.) ale copilului, cu atît apariția acestor sunete este mai timpurie. Astfel vocalele a, e, consoanele p, d, m, n, apar printre primele.

Primii „pași" în articularea sunetelor

Răstimpul înscris în perimetrul lunilor a treia și a patra oferă părinților bucuria primelor sunete articulate fie separat (r. rar) fie în silabe repetate.

Sfîrșitul acestui interval înseamnă totodată o mare disponibilitate a copilului de a se bucura (apare spontan reacția de înviorare) de a rîde ca urmare a unor trăiri afective pozitive în relația cu adulții. A doua pe-

rioadă de evoluţie a limbajului este cuprinsă între 3 luni—6 luni.

Dacă la începutul primei perioade copilul „descoperă" sunetul instinctiv ca formă de manifestare şi de relaţie şi îl înţelege într-un sistem quasilingvistic (sau prelingvistic) la începutul celei de a doua perioade copilul „descoperă" posibilitatea sa de a comunica prin sunete relativ bine articulate — prin vocalizări care se încheagă în structuri silabice.

Jocul „de-a silabele"

De reţinut că posibilitatea copilului de a răspunde prin formele sonore de tipul silabelor marchează un moment de mare importanţă, întrucît acesta (copilul) îşi manifestă pregnant capacitatea de a învăţa prin imitarea adultului.

Şi dacă pînă la 2—3 luni îşi traducea prin gîngurit starea de plăcere sau neplăcere, acum îşi traduce prin vocalizări şi silabe aceleaşi stări, însă mult mai nuanţate şi mai diversificate.

Jocul de-a sunetele se transformă acum în jocul cu silabele, care ia, cînd formă de pronunţie distinctă şi repetată, cînd sunetele se topesc într-o melodie foarte colorată afectiv.

Răspunsurile copilului în cadrul „conversaţiilor" (cît sînt de necesare !) sînt formulate prin utilizarea de silabe destul de distinct articulate. Dealtfel, după 2—3 luni de antrenament articulator, în jurul vîrstei de 6 luni se detaşează din fluxul vocalizărilor, două sau patru silabe distincte, care tind să apară împreună : ma-ma sau ta-ta, uneori ba-ba.

De multe ori se consideră această fază ca marcînd apariţia primelor cuvinte. În fond, primele cuvinte

articulate — de regulă mama sau tata, apar în luna 7—9 cînd ele constituie un tot articulator şi nu un joc de silabe.

Vestirea primului cuvînt

Desigur acest eveniment, al prefigurării primelor cuvinte articulate, constituie punctul nodal al evoluţiei copilului. De observat că chiar dacă acesta prezintă o capacitate articulatorie redusă, el reuşeşte cu cîteva silabe să schiţeze „un discurs", adică să deruleze mai multe secvenţe cu modulaţii efective corespunzătoare împrejurărilor, ceea ce constituie „preludiul" unei comunicări verbale interpersonale.

În fond acest moment este mult mai important pentru dezvoltarea limbajului în general, pentru că „jocul vocalic" sau silabic începe să polarizeze unele sensuri şi semnificaţii.

La aceste vîrste copilul se orientează spre obiecte (jucării) după denumirea lor sau ascultă unele ordine, deci cuvîntul începe să regleze comportamentul său.

Înainte de a putea să articuleze sunetele, acestea trebuie să fie concentrate, legate de un sens, să capete o semnificaţie în mintea copilului.

Copilul nu poate articula grupul „pis-pis", dar această structură sonoră are pentru el un înţeles, reprezintă un amic (o jucărie).

În cele două perioade de care ne-am ocupat, de o importanţă egală cu aceea a stimulării verbale de către părinţi este acţiunea de cuplare, de raportare a cuvintelor la sensul lor, la obiectele pe care le semnifică.

Cunoaşterea senzorială şi acţională din primele luni, trebuie să fie însoţită totdeauna de contactul mijlocit verbal cu obiectul.

Existența unei cantități oricît de mari de jucării în pătuțul copilului nu înseamnă ipso facto și dezvoltarea capacității de cunoaștere a copilului.

Transformarea informațiilor primare în unități de cunoaștere nu este posibilă fără medierea verbală. Înainte de a putea exprima ceva, acest ceva trebuie să existe în mintea copilului. Ceea ce înseamnă că procesele de înțelegere, de reprezentare și de formă incipientă de gîndire interioară trebuie să prevadă exprimarea.

Natural asta presupune în continuare că înainte de dezvoltarea vorbirii exterioare trebuie să se dezvolte un germene de limbaj interior. Toate aceste procese devin mult mai evidente în cea de-a treia perioadă : 6—9 luni.

În contextul relațiilor, care sînt mult mai diversificate datorate pozițiilor posibile în decubit dorsal (șezut) și al mersului de-a bușilea, copilul descifrează, chiar înaintea sensului cuvintelor, unele semnificații legate de gestica și contextul acțional (situațiile de acțiune).

Gestul este mult mai vechi în limbajul interuman decît vorbirea și, ca atare, el constituie un suport al dezvoltării celorlalte forme de comunicare inclusiv al limbajului articulat.

Am subliniat deja în prima perioadă de dezvoltare a sugarului, rolul mimicii în relațiile efectogene cu copilul.

Mimica constituie un segment al mișcării generale, concentrat la figură. Capacitatea copilului de a cuprinde un spațiu din ce în ce mai vast îl face apt să decupeze în contextul general și mișcările coordonate ale feței și ale membrelor superioare care îi mediază lui contactul cu lumea obiectelor.

În fond, chiar vorbirea adultului se servește de sublinieri gestice, așa că legătura între semnificația gesturilor pornește, pe de o parte, de la manevrele adultului cu obiectele în diverse stiuații, pe de altă parte, de la structura comună dintre vorbire și gestică.

Așa se face că în etapa de care ne ocupăm copilul înțelege semnificația multor gesturi (de protecție, de chemare, de încurajare, de îndemn, de liniștire, de joc etc.) și chiar mai mult, surprinde semnificația de relație întrucît răspunde prin gest atunci cînd i se spune „la revedere" „pa" sau execută unele ordine formulate prin gestică : uită-te acolo, poftim, ia, dă-mi etc.

Folosirea gesticei în relațiile verbale cu copilul devine o necesitate, datorită marilor disponibilități pe care mișcarea reprezentată le pune la dispoziția formării limbajului.

În cazul intervalului de care ne ocupăm (fără a stabili în principiu luna) se remarcă o capacitate manifestă de imitare a articulării sunetelor de către copil. Adultul îi vorbește în silabe accesibile pe care copilul le repetă imediat.

De observat, de asemenea, și posibilitățile de memorare verbală, în sensul că la intervale anumite de timp, copilul repetă singur, fără stimulare directă. La un copil dezvoltat normal, posibilitatea de diferențiere fonetică este remarcabilă.

Lumea încîlcită a semnificațiilor

În acest interval sînt pregnante și semnificative procesele de recunoaștere, după denumirea lor, a unor obiecte (jucării) familiare — pînă la 10 obiecte — și capacitatea de a utiliza diferențiat unele cuvinte — primele care au apărut : mama — tata.

Sugarul mare începe să aibă o cantitate de cuvinte în vocabularul pasiv, dar și abilitatea de transformare a acestora în limbaj activ.

După „o contemplare" și „o manipulare" a obiectelor de cîteva luni, copilul le încorporează în universul său afectiv și de cunoaștere. Am putea spune că își delimitează un spațiu de cunoaștere, în care identifică cu ușurință obiectele (de obicei jucăriile) care fac priză solidă cu eul său afectiv. De aceea, întîlnim ca o reacție foarte semnificativă, exclamația de tipul interjecțiilor la vederea sau aprecierea jucăriilor cunoscute, atunci cînd îi sînt din nou descoperite.

Uneori în timp ce le manipulează, lalalizează, dînd impresia că dorește să le dăruiască un nume. Dar nu este vorba de un simplu joc, ci actul are semnificația subliniată : copilul caută un nume pentru fiecare obiect. De aceea, multe dintre ele corespund unui grup de silabe sau unor singure silabe. Aceste silabe sînt extrase din chiar structura cuvîntului care denumește obiectul după unele legi fonetice legate de posibilitățile copilului. Dăm un exemplu : pentru cheie (cuvînt foarte dificil din cauza triftongului final) copilul reține „e-ca".

În fine, mai reținem caracteristic pentru această epocă exploziile de bucurie în fața jucăriilor preferate sau a persoanelor preferate.

Al patrulea interval de care am vorbi este dominat de încercările și reușita mersului în picioare. Evenimentul care reprezintă unul dintre cele mai importante momente ale vieții copilului are o dublă influență. În primul rînd, mersul autonom permite copilului deplasări la distanță și contacte directe cu o mare varietate de obiecte, de lucruri, de aspecte și intrarea într-o altă formă de relații. Acest fapt produce o intensificare a proceselor de cunoaștere, o lărgire considerabilă a activității neîncetate — în special a gîndirii interioare și a limbajului interior.

Datorită concentrării eforturilor pe operația atît de complicată a mersului, exteriorizarea acestor fenomene trece pe planul al doilea. De aceea, remarca generală

în planul dezvoltării limbajului este aceea că toate direcțiile urmărite în perioada anterioară cunosc o dezvoltare considerabilă.

Dialogul cu ursulețul

Copilul „vorbește" prin fenomenul de lalalizare cu jucăria — ceea ce înseamnă stabilirea unor relații de tip verbal cu obiectele, fapt de o importanță excepțională pentru dezvoltarea cunoașterii și limbajului. Comportamentul său general este vizibil dirijat prin stimulările verbale. „Ascultă" ordinele, indicațiile și le execută. Important este ca aceste indicații să nu aibă secvențe multe : una, două secvențe. De pildă : „pu-ne cubul pe masă" etc. obișnuința cu modalitatea adultă de executare a unor acțiuni ; formulăm sarcini copilului care-i depășesc cu mult posibilitățile de „numărare" a secvențelor și pentru aceasta ni se pare că el nu reacționează la ordinele verbale.

Gama cuvintelor pe care le recunoaște este simțitor mărită. În finalul acestei perioade, aproape toate cerințele care reprezintă obiectele cu care el a avut relații directe sînt recunoscute și legate de obiectele respective. O parte dintre acestea pot „evoca" obiectul și la pronunția lor copilul are o atitudine de căutare.

Cea mai mare parte însă pot acționa, adică pot provoca recunoașterea, numai în anumite situații în care obiectul a apărut cu mai mare frecvență în experiența copilului.

De asemenea, copilul poate utiliza 3—8 cuvinte bisilabice în a căror componență intră în special asociații de consoane labiale și zonale. Dealtfel, copilul are un fel de „jargon" propriu, printr-o combinație de silabe în formule originale, care, pentru el capătă un sens.

Capacitatea de imitație a silabelor sau a simțurilor poate — spre sfîrșitul intervalului — să cuprindă aproape toate sunetele limbii, cu excepția sunetului „r", ș, z, j, k sau, după caz, altele.

Crește simțitor posibilitatea de repetare prin imitație a unor cuvinte trisilabice sau quatrisilabice cu sens sau fără.

Gestica devine expresivă, adaptîndu-se necesităților sensurilor sociale și, în anumite cazuri, se asociază cu verbalizări. Copilul spune „pa" în timp ce execută gestul, poate spune „da" cu mișcarea corespunzătoare a capului etc.

În definitiv, pot să vorbesc

Asistăm, în acest interval, la structurarea unui comportament complex, în care cuvîntul joacă rolul de liant, de organizator intern și extern al acestuia. Este prima schiță relativ completă a limbajului uman.

A cincea perioadă (12—18 luni) reprezintă o „anticameră" a procesului de închegare a limbajului ca sistem de comunicare interpersonal.

Capacitatea de înțelegere a acțiunilor verbalizate crește simțitor. Există deja o discrepanță evidentă între posibilitățile de înțelegere a sensurilor unor situații, acțiuni și posibilitatea de a răspunde verbal.

Deși „bagajul" de cuvinte înțelese și cunoscute este destul de mare, cuprinzînd toate apelativele, ordinele de executare a acțiunilor de joc sau de ghidaj în situațiile cunoscute, denumirile celei mai importante părți din obiectele din cameră etc. posibilitățile de exprimare verbală se rezumă la aproximativ 10—20 de cuvinte simple însă determinate de sens.

Denumește ca o silabă sau cu o combinație de sunete „originală" cea mai mare parte dintre jucării și obiectele habituale.

În mod curent, jucăriile sînt denumite cu ajutorul onomatopeelor desemnînd acțiunile acestora — miau-miau, hau-hau, tu-tu etc.

Redusă la proporții, putem susține cu copilul — ajutîndu-ne substanțial de gestică — o conversație de durată și mai ales îl putem ghida în întregul său comportament prin intermediul limbajului.

La sfîrșitul perioadei copilul înțelege întreaga compoziție a limbajului utilizat în legătură cu nevoile sale fiziologice, cu afectele sale, cu stările sale, cu acțiunile și mai ales cel utilizat în joc.

Caracteristica de bază a acestei perioade este aceea a unor posibilități largi de fixare a sensurilor cuvintelor, a nucleelor semantice și de utilizare, în principal, a acelor cuvinte care au o încărcătură afectiv-semnificativă.

Subliniem, de asemenea, o adevărată „sete" de cunoaștere, o nevoie de a „cerceta" de a acționa cu acuitate, de a le „studia" de a le desface, de a le combina etc.

Tendința de formulare verbală, la nivelul silabelor sau al cuvintelor, este manifestă și demonstrează gradul de integrare în relațiile sociale ale copilului, datorită nivelului de dezvoltare și maturizare psiho-afectivă.

Cea de-a 6-a etapă cuprinsă intre 18—24 de luni, datorită faptului că antepreșcolarul se mișcă cu ușurință, are acces la o lume mult diversificată de obiecte, în permanență se joacă, stabilește relații cu alți copii, cu adulții etc. constituie un interval de expansiune considerabilă a relațiilor verbale în toate împrejurările.

Relația verbală interpersonală ocupă locul primordial. Orice copil normal dezvoltat, devine volubil, cu alte cuvinte, are dorința să vorbească tot timpul. Este o

mare necesitate interioară care îl ajută să-şi organizeze din punct de vedere lingvistic limbajul.

Într-un cuvînt, o propoziţiune

Dezvoltarea intensivă a limbajului interior, organizarea dinamică a proceselor de cunoaştere şi capacitatea stimulatorie pe care copilul a exercitat-o timp de un an şi jumătate îl fac apt să-şi însuşească limba cu formele ei de organizare, corespunzătoare unei comunicări interumane.

La sfîrşitul perioadei, copilul utiliza un singur cuvînt care reprezenta în planul gîndirii o propoziţie. „Apa" se traduce în formulă organizată „Dă-mi apa !" etc.

De asemenea, în etapa anterioară predominau cuvintele substantive, interjecţii, cîteva verbe.

În cea de a şasea etapă, apar succesiv verbele şi acestea în contactul substantivului care permite formarea primelor propoziţiuni simple : substantiv — verb.

Are capacitatea de repetiţie la incitarea adultului, a majorităţii cerinţelor utilizate în conversaţie, dînd impresia unui ecou (ecalalie).

Înţelege sensul vorbirii adultului, indiferent dacă acesta se referă la o situaţie prezentă sau la o situaţie trecută. Cuvîntul are forţă de evocare şi reprezentare. El se generalizează cu mare forţă, depăşind cîteodată limitele corecte (hipergeneralizarea).

Posedă propoziţii şi conjuncţii dar le utilizează într-o propoziţie redusă.

Înţelege sensul părţilor de vorbire care desemnează aşezarea spaţială : sus, jos, pe, sub, deasupra etc.

Şi-a însuşit şi utilizează formule de politeţe : salută, spune bună-ziua, mulţumesc etc.

Îşi exprimă tandreţea cu ajutorul cuvintelor şi al gesturilor precum prin utilizarea unei game de interjecţii.

Prezintă o mare mobilitate gestică şi mimică în timpul exprimării verbale. De cele mai multe ori gesturile sînt laborioase şi preced vorbirea. Există încă o mare discrepanţă între viteza gîndirii şi posibilitatea de formulare verbală, deoarece gesturile caută să suplinească cînd nu poate formula cu vorbe.

Eu pot să spun... eu

În prima parte a intervalului copilul începe să-şi cunoască schema corporală şi desemnează la cererea adultului ochii, gura, nasul, urechile etc.

Eul biologic se defineşte şi la sfîrşitul etapei apare şi cuvîntul care să-l denumească : *eu*. În genere (nu este obligatoriu), în ultima parte a etapei a V-a copilul se numeşte pe sine cu numele mic : Matei sau Tei, dîndu-ţi impresia că vorbeşte de altcineva.

În fine, spre sfîrşitul perioadei, capacitatea de a formula „discursul" creşte simţitor şi propoziţiunile îşi măresc numărul de cuvinte, anticipînd apariţia frazelor.

Ultima etapă de care ne ocupăm (2—3 ani) este etapa de organizare a formelor gramaticale de exprimare. În jurul vîrstei de 2 ani şi mai ales între 2 ani 6 luni — 3 ani, apar masiv frazele simple — 2—3 propoziţiuni. La început, raportul de subordonare este dificil : copilul utilizează propoziţia care corespunde unei necesităţi afectiv-situative, fără posibilitatea unei ierarhizări.

În intervalul de care ne ocupăm, la majoritatea copiilor se stabilesc într-o măsură considerabilă (dar nu total) raporturile de subordonare şi supraordonare.

Din punct de vedere al categoriilor de vocabular domină substantivele, apoi verbele, adjectivele etc.

La sfîrşitul celui de al treilea an, proporţia dintre principalele părţi de vorbire este cea din graf. pg. 68.

Important este faptul că în această etapă copilul face mari progrese în organizarea formulării gramaticale de exprimare, pe care şi le însuşeşte cu multă uşurinţă, atunci cînd are mai multe modele de vorbire corectă.

Expansiunea lingvistică

Marea expansiune a limbajului, aşa cum am subliniat la fiecare etapă — creează o mare necesitate de cunoaştere. Nu-l mai interesează numai aşezarea lucrurilor unul lîngă altul, recunoaşterea identităţii lor, descrierea statică a acestora, ci raporturile cauzale. Corelativul acestei forme a cunoaşterii este întrebarea de ce ? Timp de 2 ani, 2 ani şi 6 luni, copilul a făcut un efort colosal să stăpînească instrumentul esenţial al cunoaşterii : limbajul. De acum el îl utilizează pentru a-şi dezvolta cunoaşterea şi gîndirea.

Cititorul, la sfîrşitul acestui capitol, poate să-şi pună cîteva întrebări. Încercăm să le presupunem şi să răspundem. În primul rînd, faptul că în perioada 0—2 ani s-a urmărit pe intervale mult mai mici progresele procesului de organizare a limbajului, iar după 2 ani, intervalele au devenit foarte largi.

Pentru dezvoltarea psiho-intelectuală a copilului, limbajul constituie cel mai important seismograf. Urmărirea atentă a fiecărei verigi a acestui proces indică însuşi gradul de dezvoltare mintală. Or, epoca cea mai dificilă — cu cele mai multe accidente — este cea cuprinsă între 0—2 ani. Pe de altă parte, etapa lingvistică de dezvoltare a limbajului nu este uniformă, ci

extrem de variabilă cu specificul ei, care este dat de capacitatea şi condiţiile de învăţare a limbii, la aproape fiecare copil. Apariţia frazei poate fi plasată şi la 2 ani, dar şi la 2 ani şi 10 luni, fără ca acest fapt să constituie un indicator de retard mintal. El constituie însă o indicaţie pentru reconsiderarea condiţiilor de învăţare. Dacă după 3 ani limbajul copilului rămîne la aspecte indicate în etape din interiorul primului an sau chiar al primei jumătăţi a celui de al doilea, trebuie tras un semnal de alarmă. În fapt, copilul trebuie prezentat unui serviciu de neuropsihiatrie infantilă şi de logopedie.

A doua întrebare pe care cititorul o poate formula este în legătură cu relaţia dintre dezvoltarea limbajului şi integritatea şi buna funcţionalitate a creierului, datorită, după cum am văzut, implicaţiilor neurofiziologice ale formării şi organizării limbajului.

În mod cert (cu foarte rare excepţii) nedezvoltarea limbajului sau formule rudimentare de dezvoltare indică tulburări ale structurii, maturizării şi funcţionării sistemului nervos central, care necesită urgenţe (cu cît sînt mai timpuriu depistate cu atît sînt mai uşor de rectificat prin măsuri medico-pedagogice.

„Scara" pe care urcă limbajul

Pentru a putea urmări cu uşurinţă „paşii" pe care îi face un nou născut către omul care vorbeşte, punem la dispoziţia cititorului o scală de dezvoltare.

Vîrsta în luni	Manifestările comportamentului verbal	Luna cînd apare
1	2	3
0—3	1. Reacții generalizate motorii la zgomote puternice	0,5
	3. Țipete diferențiate după felul necesității	1
	4. Manifestări vocale de tipul sunetelor guturale	0,15—1
	5. Producerea unor scurte manifestări vocale	1,2
	6. Răspuns prin reacție generalizată la vocea umană	1,15
	7. Vocalizarea lui „ah", „ub", „ab", „eh"	1,15
	8. Vocalizări diverse	1,25
	9. Vocalizări din poziția culcat	2
	10. Vocalizări diferențiate afectiv	2
	11. Vocalizări în joc sonor (melodie)	2
	12. Ascultarea spontană a vocii umane	2
	13. Reacție de înviorare la vocea umană	2
	14. Gîngurit ca expresie a stărilor de bine	3—4
	15. Gîngurit în joc sonor	3—4
	16. Silabe cu sunete ușor articulate	2—3
	17. Se disting articulatoric vocale și unele consoane labiale	2—3
	18. Gungurește la o relație interpersonală	3—4
3—6	1. Răspuns vocal la o relație interpersonală	4—5
	2. Lalalizare	4—5
	3. Mimică adecvată în timpul labilizării	4—5
	4. Lalalizarea în cadrul unui joc spontan	4
	5. Muzicalitate în gîngurit	5
	6. Gînguritul ca expresie a unei stări agreabile	5—5,15
	7. Traducerea vocală a nemulțumirii	5
	8. Silabe în joc spontan	6
	9. Primele silabe bine articulate: ma-ma; ta-ta; ba-ba.	6

1	2	3
	10. Utilizează spontan cîteva silabe	6,15
	11. Expresie vocală a nerăbdării	5—6
	12. Exprimare vocală a nemulțumirii la dispoziția unui obiect îndrăgit	5—6
	13. Adresare vocală spre o persoană cu care „vorbește"	6
	14. Discriminare între o vorbire afectivă și una dojenitoare	6
	15. Imitarea de sunete și răspuns la pronunțarea acestora (reduplicare)	6
	16. Repetă cu plăcere două silabe legate printr-o pauză: ma-ma; ta-ta etc.	5—6
	17. Utilizează silabe cu modulații efective în cadrul unui dialog	6
6—9	1. Articulează bine mai multe silabe	6—7
	2. Pronunță distinct "da"	7
	3. Expresie vocală a satisfacție în relațiile cu jucăriile sau obiectele îndrăgite	7
	4. Variații tonale în lalabilizare și silabisire	7,3
	5. Reacții vocale de surpriză la întîmplări necunoscute	7,5
	6. Interjecții vocale	8
	7. Reacționează bine la unele comenzi simple verbale	7—8
	8. Leagă două silabe într-o structură sonoră (tata, mama)	7—8
	9. Expresie vocală în timpul acțiunii cu obiectele	8
	10. Imită pronunția multor consoane	8
	11. Pronunță singur unele consoane	8
	12. Reacție de confuzie la cuvinte necunoscute	8
	13. Se adaptează comportamentul la cuvintele cunoscute (f. des utilizate)	8,15
	14. Distinge cuvintele cunoscute de cele necunoscute	8—9
	15. Înțelege sensul unor cuvinte și ce reprezintă acestea	9

1	2	3
	16. Înțelege sensul unor gesturi	9
	17. Răspunde la unele gesturi uzuale	9
	18. Există sunete articulate expresive	9
	19. Imită majoritatea sunetelor	9
9—12	1. Își organizează reacțiile comportamentale pe bază verbală	10—12
	2. „Vorbește" vocalizînd cu jucăriile sau obiectele îndrăgite	10
	3. Imită (repetă) silabe	10—11
	4. Răspunde prin acte sau atitudini la cuvinte	10—11
	5. Expresie vocală în fața linguriței și paharului	10
	6. Expresie vocală în fața unor culori	10
	7. Pronunță 2—3 cuvinte bisilabice	10—11
	8. Denumește cu o silabă (sau cu sunete structurate „personal" obiectele	11
	9. Imită multe cuvinte la cerere	11—12
	10. „Interpretează" un ordin verbal manifestînd rezistență	11—12
	11. Răspuns adecvat comportamental însoțit de verbalizări la ordinele simple	12
	12. Înțelege și execută sarcini simple formulate verbal	12
	13. Reacție la cuvinte inhibitorii	12
	14. Expresie vocală cînd se privește în oglindă	12
	15. Utilizează cuvîntul „mamă" în apel	12
	16. Utilizează silabe sau sunete formulate special pentru apel	12
12—18	1 Înțelege o cerere verbală și o execută	12—14
	2. Execută sarcini transmise verbal de 2—3 secvențe	13—14
	3. Înțelege o cantitate considerabilă de cuvinte (sensul acestora) într-un context situațional	13—14

1	2	3
	4. Înțelege gesturile adultului și le imită cu sens	13—14
	5. Numește jucării sau imagini prin onomatopee	14
	6. Utilizează în conversație un jargon specific	13—14
	7. Înțelege o întrebare simplă	15
	8. Înțelege sensurile gesturilor adultului (de protecție, de amenințare)	15
	9. Înțelege interdicția	17—18
	10. Pronunță spontan de la 3—20	13—18
	11. Denumește corect citire obiecte	17
	12. Face apel prin intermediul cuvintelor	18
	13. Utilizează cuvinte cu sens de propoziție	15—18
18—24	1. Cunoaște și se exprimă prin formule de politețe	18—20
	2. Cunoaște denumirea părților corpului și ale feței	18
	3. Indică la cerere aceste părți	18—20
	4. Recunoaște imaginile dintr-o carte (3—5)	18—19
	5. Denumește cîteva imagini	19—20
	6. Pronunță un număr de 20—50 cuvinte	18—24
	7. Unește două cuvinte într-o propoziție (substantiv + verb)	18—24
	8. Face asociații de cuvinte, căutînd consonante	20—24
	9. Identifică obiecte după determinarea lor	23—24
	10. Poate denumi cea mai mare parte dintre obiectele familiare	24
	11. Poate distruge — la cerere — 7 imagini din 10.	24
	12. Apar primele propoziții cu legătură între cuvinte	24
	13. Utilizează în conversație cu precădere propoziții	24

1	2	3
	14. Cunoaşte sensul părţilor de vorbire care indică poziţia spaţială (sus, jos, pe dedesubt etc.)	24
	15. Apar în vorbire pronumele, adjectivele (în proporţie redusă)	24
	16. Vorbeşte despre sine la persoana a III-a, numindu-se cu numele său mic	24
	17. Poate repeta cuvinte compuse din 2—5 silabe	
	18. Stăpîneşte aproximativ 100 cuvinte	24
	19. Apar primele încercări de fraze	24
24—36	1. Se organizează structura gramaticală a limbii vorbite	24—36
	2. Poate repeta (prin memorare) 2—4 cuvinte	26—28
	3. Foloseşte propoziţii de 3—4 cuvinte	26—28
	4. Foloseşte fraze cu relaţii de subordonare între propoziţiuni	28—36
	5. Înţelege un expozeu de 3—6 propoziţiuni	30
	6. Înţelege un expozeu complet în cadrul unei conversaţii	36
	7. Foloseşte pronumele personal în mod curent	30
	8. Foloseşte operaţia de flexare a cuvintelor (cazuri, număr, gen)	24—30
	9. „Citeşte" o imagine compusă	28—34
	10. Utilizează timpul trecut	30

Pentru determinarea nivelului de dezvoltare a limbajului oferim posibilitatea unui calcul simplu. Nivelul de dezvoltare se calculează pe etape şi pe luni.

În Scara de calcul pentru etape se au în vedere numai manifestările comportamentului verbal din etapa 0—3 ani.

Fiecare item = 1 pct.

Etapa 0— 3 luni = 18 pct.
Etapa 3— 6 luni = 17 pct.
Etapa 6— 9 luni = 19 pct.
Etapa 9—12 luni = 16 pct.
Etapa 12—19 luni = 13 pct.
Etapa 18—24 luni = 19 pct.
Etapa 24—36 luni = 10 pct.

Scorul nu este absolut. Pot exista, la orice etapă o diferenţă de 2—3 pct., fără ca acest fapt să indice o tulburare. Lipsa a 5—7 pct. pentru o etapă are semnificaţie negativă şi semnalizează o tulburare a ritmului de dezvoltare

Dar, pentru că nu este bine să aştepţi 3—6 sau 12 luni pentru ca să poţi depista o întîrziere, oferim şi un alt sistem de calcul.

La fel ca şi în cel precedent, fiecare caracteristică a comportamentului verbal se punctează cu 1 punct.

Vîrsta în luni	Dezvoltare normală	Nr. de pct. obţinut	Gradul de întîrziere	Caracteristicile comportamentului verbal care sînt nedezvoltate şi trebuie urmărite
1	2	3	4	5
3	15—18			
6	30—35			
7	38—40			
8	45—47			
9	50—54			
10	58—60			
11	62—65			
12	68—71			
14	74—76			
16	78—80			
18	82—84			

1	2	3	4	5
21	86—88			
24	94—96			
30	100—102			
36	110—112			

Gradul de întîrziere se calculează scăzîndu-se 5 puncte din scorul maxim. Pentru fiecare 5 puncte se consideră o lună de întîrziere. Întîrzierea cu semnificaţie patologică începe de la 10 puncte.

De la mişcarea informă la claritatea primului gînd

Sîntem înclinaţi să considerăm că *mişcarea* corpului sau a segmentelor reprezintă acte comportamentale necesare adaptării şi integrării în viaţă şi societate.

În realitate se consumă enorm de multă energie prin repetarea asiduă a unor mişcări separate sau generale, fără ca acestea să se constituie în acţiuni umane, adică să devină *comportamente coordonate, organizate* şi *cu scop*. De la mişcările dezordonate ale membrelor, capului, trunchiului sugarului şi pînă la apucarea unei jucării cu intenţia de a o face să sune pentru a se bucura, este nevoie de un număr incalculabil de mişcări ale braţelor, ale mîinii, ale degetelor şi ale globilor oculari, care se consumă în aproximativ 4—5 luni. Cît antrenament pentru un act atît de simplu ! Şi totuşi aproape fiecare act pe care îl efectuează copilul în primii doi ani se „compune" prin repetare, antrenament şi învăţare cu o migală şi o nerăbdare considerabilă.

Pentru ca actele (sau conduitele cum le numeşte J. Piaget) să devină acţiuni organizate şi îndreptate către un scop pe baza cărora să se structureze comportamentul social, acestea trebuie să capete un „suport" de cunoaştere şi de gîndire. Mişcarea dezvoltă structurile cunoaşterii, adică percepţia, reprezentarea, compararea, clasificarea, stabilirea unor raporturi între mărimi etc.

ceea ce într-un cuvînt se numeşte activitate intelectivă, o activitate specifică a psihismului uman pe care se bazează formele de gîndire şi conştiinţă.

În momentul în care se produc coordonări de mişcări din diferite sectoare ale corpului, începe organizarea mişcării în acte şi actele determină schemele de activităţi intelective. Aşa cum îşi intitulează una dintre cărţile de mare gîndire în psihologie H. Wallen, „De la act la gîndire".

Acţiunea umană se constituie deci ca o formă organizată pe cinci coordonate fundamentale : *mişcare* (actele) *cunoaşterea, motivaţia, scopul* şi *eficienţa.*

Despre primele trei coordonate vom discuta în acest capitol. Existenţa scopului defineşte actul şi acţiunea. Scopul poate fi determinat de nevoile de adaptare şi integrare şi atingerea lui prin acţiune presupun două tipuri de efecte : efecte asupra mediului fizic şi socio-cultural, acţiunea schimbînd configuraţia cîmpului în care acţionează individul şi în acelaşi timp un efect asupra persoanei care acţionează. Aşa se explică faptul că omul prin activitate (muncă) transformă natura, dar se transformă şi pe sine (K. Marx). Acţiunea umană este motorul progresului material dar şi al conştiinţei umane.

Înţelegerea şi descifrarea acestui labirint al mişcării pînă la transformarea ei în acţiune nu este lesnicioasă, dar devine posibilă şi mai ales necesară.

După cum am văzut actele sînt suporturile, schemele fundamentale şi primare ale gîndirii, ale organizării mintale. La început n-a fost cuvîntul : la început a fost mişcarea neorganizată, apoi mişcarea transformată în act şi apoi cuvîntul, care şi el este un rezultat al progresului cunoaşterii determinat de mişcare.

Metodologic însă, vom aborda bazele psihomotrice ale viitoarei acţiuni, ceea ce în psihologia cunoscută se numeşte psihomotricitatea copilului 0—3 ani, urmărind

totodată naşterea inteligenţei la copil (J. Piaget) ca o formă continuă de adaptare, asimilare şi integrare.

Noul născut vine pe lume cu un echipament de reacţii de adaptare ca formă de manifestare a unor instincte dar, în acelaşi timp, cu potenţiale de adaptare la condiţiile mediului natural şi social.

Reacţiile primare de adaptare sînt cele care cuprind o gamă mai largă de mişcări ale gîtului, ale capului, ale mîinilor şi cele specifice actului suptului, adică pierderea mamelonului, apăsarea lui ritmică cu buzele şi limba, deglutiţia.

În clipa în care există senzaţia de foame, atingerea buzelor noului născut declanşează întreaga gamă de mişcări care toate au deja un scop legat de conservarea persoanei, face deci parte din trunchiul instinctual. O altă gamă de mişcări, ca de pildă apucarea (prehenziune) este legată de necesitatea căţărării, mişcările pleoapelor pentru apărare, mişcările toracelui respiratorii şi aşa mai departe. Adoptarea cu scop de conservare a vieţii este o formă fundamentală. Din modalităţile acesteia se diferenţiază şi se organizează prin asimilare, noile forme de mişcare care servesc adaptării la mediul ambiant social, valoric.

Muşchii, cei mai intimi colaboratori ai creierului

Toată gama acestor conduite motorii se învaţă. Acest proces de învăţare — cu anumite forme specifice — este legat de funcţionalitatea sistemului nervos central : nu muşchiul mîinii învaţă, ci creierul copilului ştie mai întîi ce trebuie făcut şi muşchiul execută.

Reacţiile motorii şi deci şi conduitele motorii din primele trei luni sînt în mare parte spontane, adică nu reprezintă nici o intenţionalitate.

Aceste mişcări de la început nu apar segmentat, ci au tendinţa să se producă în totalitate, în structuri. Acest fapt este cel mai important de urmărit, cu perspectiva principiului de organizare şi coordonare. Să luăm de pildă suptul sugarului. În primele zile mişcările de căutare ale buzelor, capului, ale limbei, sînt distincte. Pentru aceasta copilul pierde repede sînul, se îneacă, plînge etc. Numai în 5—10 zile prin punerea în activitate a zonelor corespunzătoare din creier, se produce o primă coordonare în acest sector al activităţii : copilul găseşte uşor sînul, prinderea mamelonului devine mai precisă, mai sigură şi suptul are loc în condiţii normale.

Triunghiul fundamental : mîna-urechea-ochiul

Această „schemă de coordonare", de organizare, are tendinţa să-şi integreze şi alte sectoare ale mişcărilor. De pildă, pentru menţinerea sînului sînt necesare mîinile, care se mişcă foarte mult, dar fără adresă. Mişcările lor devin relativ coordonate de acţiunea principală — suptul — întrucît copilul începe să „prindă", sînul cu mîinile şi să exercite asupra lui mici „presiuni".

Odată cu „învăţarea", care deocamdată este condiţionată de un instinct, copilul descoperă şi legătura dintre mişcare şi palpare, senzaţie foarte puternică şi cu multă influenţă în organizarea cunoaşterii. Mai departe, constelaţia mişcărilor organizate ale simţului, mai subordonează coordonării sale un alt grup de mişcări : cele ale toracelui şi ale respiraţiei generale. Respiraţia destul de dezorganizată în primele zile, începe să capete un ritm necesar deglutiţiei şi copilul o poate dirija după necesităţile sale.

Iradierea acestei tendinţe duce la reacţii circulare primare ce se desfăşoară în general, în timpul unei activităţi dominante, la întreaga gamă de mişcări ale corpului : în timpul suptului copilul se linişteşte şi din noianul de mişcări pe care le prezintă în mod obişnuit, se păstrează numai cele care ajută la îndeplinirea acestui act.

Am luat un exemplu care poate fi uşor urmărit, pentru a demonstra modalităţile de coordonare interioară şi exterioară a unei activităţi şi specificul de totalitate în răspunsul motor.

Să urmărim consecinţele lanţului de coordonări în primele două luni cu punct de pornire în actul suptului. Prima este aceea că chiar la începutul celei de a doua luni, copilul poate prinde şi menţine o jucărie în mînă (fireşte pentru cîteva momente). Mişcările palmare încep să fie coordonate în sensul unei prehensiuni de adoptare.

Această prehensiune (apucare) este facilitată şi de un lanţ de coordonări, dintr-un alt sector al motricităţii : lobii oculari, care permit dezvoltarea vederii în spaţiu tridimensional. În primele zile mişcările ochilor sînt total necoordonate, cu un pronunţat nistagmus (priviri încrucişate) fiziologic. Tot după maximum 10 zile mişcările ochilor devin coordonate şi copilul poate fixa privirea pentru intervale de secunde pe faţa părintelui şi pe obiecte vii strălucitoare. Apucarea unei jucării de către copil este dovada unei alte coordonări de o importanţă excepţională pentru evoluţia copilului : coordonarea ochi-mînă. Coordonarea lobilor oculari nu este suficientă pentru adaptarea copilului în condiţii de orientare spaţială atît de complicate, de aceea sînt antrenate şi alte mişcări : cele ale capului şi ale gîtului, umerilor. Astfel că după două săptămîni cînd copilul este ţinut în braţe, încearcă cu succes să-şi ţină capul pentru intervale, la început scurte, apoi din ce în ce mai lungi. Mai mult, aceste mişcări de ţinere a capului sînt încercate şi reuşite de către copil spontan, dacă este culcat pe abdomen (în luna a II-a pentru 1—1½

minute). Din poziţie şezînd, poate executa această mişcare pentru un interval mai mare.

Spaţiul, mişcarea şi timpul

Efectele sînt foarte vizibile în planul capacităţii sale de „cunoaştere" pentru că la sfîrşitul lunii a doua, el poate să efectueze o urmărire pe o axă de rotaţie de 180° a unui obiect viu colorat sau să urmărească mama care se mişcă prin încăpere. Este un moment important în planul dezvoltării schemelor de acţiune care permit descoperirea celor trei dimensiuni fundamentale ale cunoaşterii : spaţiul, mişcarea şi timpul.

Coordonarea mişcărilor devine posibilă şi într-un alt context : nu numai văzul este cel care „comandă" orientări în spaţiu, ci şi auzul. Copilul întoarce puţin capul (luna a II-a) spre o sursă sonoră — vocea umană. Un alt sector în care iradiază procesul de coordonare este al feţei copilului. La începutul primei luni, mimica sugarului nu este adaptată nici pe departe solicitărilor externe. Tendinţa mişcărilor feţei este de necoordonare. Cu puţine zile după posibilitate de a fixa privirea pe obiecte şi mai ales pe faţa părintelui, mimica se umanizează : apare o destindere a muşchilor feţei, tendinţa la înseninare, ca în cursul lunii a II-a să apară surîsul. Aceasta presupune un montaj al mişcărilor feţei destul de complicat. Să vedem, după ce am arătat cum se petrec coordonările în sectoare diferite şi cum aceste coordonări au tendinţa la generalizare, ce consecinţe are procesul asupra mişcării generale.

Încă un eveniment de mare utilitate pentru dezvoltarea neuropsihică şi deci şi a „inteligenţei" copilului. Coordonarea mişcărilor din sectorul afectat hrănirii (buze, mişcări masticulatoare, deglutiţie, mişcările limbii etc.) cu cele ale sectorului respirator şi cu cele ale

auscultaţiei, pregătesc „saltul" unei coordonări şi organizării de mare complexitate care este limbajul articulat. Sub impulsul stărilor afective determinate de relaţiile cu părinţii, cu obiectele, de stările de bine fiziologice, copilul încearcă să găsească o formulă de exprimare a acestora la nivelul efortului fono-articulator. De aceea încă din prima lună apar sunete nearticulate, guturale în cadrul evenimentelor cu conţinut afectiv.

Zîmbetul tău mă face să-mi stăpînesc mişcarea

Prima dintre acestea, care prezintă o importanţă majoră pentru evoluţia sistemului nervos central este capacitatea — adevărat foarte redusă — de *stăpînire* manifestată printr-o inhibare condiţionată a întregului comportament motor, atunci cînd apare părintele şi îi vorbeşte afectuos. Este prima dovadă a punerii sale sub control cortico-subcortical a celui mai dezorganizat compartiment, compartimentul psihomotor. Oricît s-ar părea de ciudat, pentru persoana care merge de cîteva decenii, cea mai lungă ucenicie a unui compartiment motor este cea a mersului. Nivelurile de coordonare sînt multe şi organizarea acestui sector ţine între 9 şi 12 luni în mod normal. Încă din prima lună, apar coordonări între mişcările braţelor, capului, trunchiului şi picioarelor pentru prima formă de deplasare în spaţiu : tîrîrea. În cea de a II-a lună, chiar din poziţia verticală (ţinut de sub axile) încearcă flexări ale membrelor inferioare — un fel de aş simţi pămîntul sub picioare.

Prima lună şi a doua pun într-o formă specifică de relaţii de coordonare toate sectoarele psihomotricităţii şi determină schemele sensorio-motrice ale cunoaşterii.

Copilul nu numai că poate, dar a învăţat la nivelul unor asimilări, ceea ce îi permite dezvoltarea sistemului său nervos.

Adîncimile spaţiului mă fascinează

Coordonarea sectoarelor de mişcare tinde spre formarea unor scheme senzorio-motorii care pot apărea intenţional. În primul interval le-a stabilit, le-a „învăţat", acum are capacitatea să le pună în aplicare prin încercări uneori fără „adresă". Dezvoltarea proceselor intelectuale, de cunoaştere sînt tributare în mare măsură *vizualităţii*. Pe această cale de comunicare omul capătă cea mai mare cantitate de informaţie despre univers şi despre sine şi pe baza acestui mijloc ajunge la identificarea obiectelor în spaţiu şi la plasarea sa ca *individualitate* în raport cu obiectele şi lucrurile din mediul înconjurător.

Privirea în adîncime nu este posibilă fără ţinerea capului drept, pentru determinarea orizontului din poziţia verticală. Chiar din luna a III-a acest fapt este posibil şi mai mult, ridicarea capului devine facilă şi în poziţia cînd este culcat pe spate. Ce posibilitate oferă această performanţă ?

Copilul urmăreşte cu privirea obiectele în mişcare şi pe cele fixe, timp de 5—10 minute, mişcarea şi aşezarea acestora interesîndu-l.

Întîlnim — ca efect al coordonării vizual-tactile şi a schemelor de prehensiune, în afară de o inspecţie, „studiere" îndelungată a obiectelor, nevoia de a pipăi obiectele tari, fapt care duce la determinarea consistentă a volumului (dimensiune spaţială) acestora.

Un prieten pe care-l sgîlţîi cu plăcere

Am avansat afirmaţia că începe să se manifeste o anumită intenţionalitate în utilizarea schemelor de acţiune senzorio-motorii. În luna a III-a o jucărie sunătoare oferită este agitată şi rezultatul acestei mişcări produce bucurie, satisfacţie copilului. Datorită întăririi emoţionale (a se vedea capitolul respectiv) în luna a patra copilul are iniţiativa prinderii şi agitării jucăriilor pentru a-şi produce efectul emoţional. Putem spune că schemele simple ale apucării s-au integrat unui compartiment complex şi se intercondiţionează, intensificîndu-se. Pe de o parte, plăcerea mişcării, pe de altă parte, plăcerea sunetului şi în sinteză plăcerea unui act realizat de subiect.

O altă consecinţă a coordonărilor schemelor cu dominanţă vizuală este aceea de *cunoaştere a propriului corp*.

Mîinile mele sînt primele cărţi

Începînd cu luna a III-a, copilul îşi aduce singur mîinile în cîmpul vizual şi se joacă cu ele, le identifică în situaţia lor de părţi componente ale unui întreg (corpul copilului) pe care acesta începe să-l perceapă ca ceva deosebit de alte obiecte.

Acestea toate fac parte din cunoaşterea nemijlocită, directă, care acum se manifestă ca o necesitate pornită în mare măsură din interiorul copilului. Interesul pentru aceste acte, pentru manifestarea spontană şi intenţională a lor demonstrează o nouă treaptă de dezvoltare a activităţii mintale.

Dar sînt direcţii în care cunoaşterea nu se produce numai într-un sens, ci devine şi *re-cunoaştere*, ceea ce

presupune capacitatea de memorare, comparare și reproducere a unor date.

Primele „obiecte" din univers pe care le recunoaște sînt părinții, în special mama. Încă din luna a treia în prezența acestora apare un răspuns deliberat — reacția de înviorare. În luna a IV-a procesul de recunoaștere implică și un început de comparare și de discriminare pentru că sugarul diferențiază părinții de persoanele străine, față de care reacționează selectiv. Cu alte cuvinte, copilul a început să „învețe" lumea și să stabilească cu ea relații în consecință.

Determinarea unor dimensiuni spațiale — adîncimea — contribuie la organizarea complexului de mișcări necesare deplasării în spațiu. Copilul se ridică pe coate și privește înainte, se ridică în mîini și dacă i se sprijină tălpița în poziție culcat pe abdomen, încearcă primele deplasări.

În ceea ce privește comunicarea prin manifestări vocale, se remarcă progrese de coordonare fono-articulatorii de finețe, pentru că apar sunete în silabe (vezi capitolul limbaj) bine articulate. Deși aceste mișcări nu sînt atît de spectaculare, prezența lor constituie un indicator de mare importanță pentru dezvoltarea neuropsihică.

Un pas important pe linia dezvoltării activității intelectuale este acela care se schițează în luna a IV-a și anume că sugarul „răspunde" prin vocalizări în dialogul cu părintele, înțelegînd deci semnificația generală a actului în situația dată : vorbirea este un mijloc de comunicare, la care, de-aici încolo copilul va face apel în permanență.

În fine, mai subliniem o conduită care marchează actul de anticipație : copilul manifestă *nerăbdarea* (deci el pre-simte fără să-și reprezinte mintal) înainte de începerea hrănirii sale.

Din poziția verticală, lumea pare altfel

În cele trei luni de care ne ocupăm, copilul își coordonează mișcările întregului corp, generalizînd deci schemele de acțiune și trece de la poziția șezînd, la verticalitate, întrucît în luna a șaptea poate păși ținut de mîini. Mersul poate fi considerat ca cea mai mare achiziție motorie a copilului, necesară adaptării. Mersul în același timp determină un ritm alert de dezvoltare mintală, prin posibilitatea de determinare prin acțiune proprie.

Schemele conduitelor motorii stabilizate cu ajutorul adultului sînt aplicate acum la situații noi. Copilul a „învățat" să prindă un obiect, o jucărie, să-și ducă mîinile în fața ochilor. Această schemă de mișcare, începe s-o utilizeze în alte condiții și situații : își prinde piciorul și-l duce la gură sau se joacă cu ele, se ridică singur sprijinindu-se de pătuț în picioare și mai ales pornește de-a bușelea în căutarea obiectelor din spațiul său. Tot ce-a învățat în atitudine statică, execută acum singur în noi situații, create prin deplasarea sa în spațiu.

În relația sa cu obiectele folosește același mecanism de generalizare a schemelor în situații noi ; poate apuca cu fiecare mînă și cu amîndouă odată, ceea ce-i dă posibilitatea să acționeze cu obiectele lovindu-le unul de altul.

Ce fapt încîntător : obiectele se mișcă

Pînă în etapa de care vorbim, copilului i-a căzut de multe ori jucăria din mînă și a urmărit-o îndelung cu privirea. Spre sfîrșitul perioadei prinde obiectele (jucăriile) și le dă drumul din mînă, mișcarea obiectului

fiind un scop. În planul dezvoltării mintale capătă o semnificaţie deosebită faptul că sugarul mare stabileşte o legătură între mişcare şi poziţia obiectelor în spaţiu, întrucît acesta ridică o cană din care a mîncat, linguriţa şi jucăriile pe care le-a lansat. Mută jucăriile, le aşează, le răvăşeşte, căutînd relaţiile lor cu spaţiul.

Este momentul care marchează opera de aşezare a lucrurile în spaţiu.

Acordarea unei semnificaţii mişcării constituie o nouă dimensiune a activităţii de cunoaştere. Copilul întinde mîna după o jucărie ; mişcarea de prindere devine un gest cu semnificaţie.

Dealtfel, în cadrul comunicării, copilul manifestă înţelegere a sensurilor unor gesturi (de interdicţie, de aprobare, de reproş, de încurajare etc.) unor atitudini ale adultului conform conţinutului acestora. După cum se observă, schema de comutare de pe conduita motorie pe o activitate mintală începe să funcţioneze. Acest fapt este mult sprijinit de către dezvoltarea limbajului : copilul înţelege sensul unor cuvinte uzuale, indică la cerere obiectele desemnate, ascultă cu atenţie simple cereri şi poate numi cu o silabă unele obiecte.

Obiectele au numele lor ?

Identificarea obiectelor se face deci prin comutarea schemelor senzorio-motorii în formele complexe pe baza *simbolurilor verbale*. Copilul a început să utilizeze, alături de conduitele senzorio-motorii, şi cadrul lingvistic, ceea ce înseamnă o abilitate de-o importanţă covîrşitoare : abilitatea de-a utiliza simbolurile adăugată aceleia, căpătată anterior, de a înţelege semnificaţiile.

Marele maraton pentru primii paşi

Cucerirea spaţiului necesită încă multe eforturi de antrenamente în acest interval de patru luni. Pentru primii paşi independenţi trebuie să existe o coordonare generală a mişcărilor corpului şi să funcţioneze comenzile interne — realizîndu-se mişcarea voluntară. Treptele acestui comportament complex trec prin exerciţiile asidui de aşezare, ridicare, păşire sprijinită în mod autonom. Copilul îşi coordonează conduitele în scopul deplasării în spaţiu : mersul constituie prima acţiune definită prin intenţionalitate şi scop a copilului. Acest eveniment are loc în jurul vîrstei de 12 luni (cu 1—2 luni mai timpuriu la fete).

Cercetez cu atenţie obiectele, lucrurile

Deplasarea autonomă în spaţiu îi dă posibilitatea copilului să exploreze, să investigheze şi să descopere situaţii noi şi relaţii între obiecte noi. Să cercetăm ce „ştie" copilul să facă drept urmare a acestui progres, consecutiv acţiunii sale autonome.

Una dintre „ocupaţiile" sale „serioase" este să „studieze", să cerceteze orice obiect nou, făcînd o certă diferenţiere între obiectele (jucăriile) cunoscute şi cele necunoscute.

Interesul de determinare a caracteristicilor de formă, culoare, volum, consistenţă al obiectelor este evident. Am putea spune că începe să citească în alfabetul obiectelor, să descifreze pe baza unor memorări anterioare, făcînd analogii şi comparaţii, identificarea obiectelor şi rostul lor. Ştie deja că linguriţa are funcţia de hrănire şi că ursuleţul este jucărie.

Studierea atentă a obiectelor generează cu mai multă uşurinţă reprezentarea acestora atunci cînd nu sînt de faţă.

Controlul acestui proces se poate face în două feluri :

— mai întîi i se ascunde un obiect cunoscut şi apoi i se cere să-l caute. Pentru a determina aplicarea unei scheme acţionale într-o situaţie schimbată (în absenţa obiectului) este nevoie în primul rînd ca prin medierea cuvîntului sau a gestului „unde-i" să determini *reprezentarea* obiectului absent, care la rîndul ei să determine acţiunea de căutare.

— obiectele pot fi aşezate în afara cîmpului de vizibilitate al copilului şi prin denumire să i se ceară să le aducă.

Pe unele le ştiu „pe de rost"

În planul cunoaşterii şi al dezvoltării mintale în general, reprezentarea sub forma unor imagini mintale a obiectelor din realitate constituie un „mod" determinant a ceea ce se numeşte inteligenţă.

Pentru orice rezolvare de situaţii noi este nevoie de un grad de reprezentare a caracteristicilor generale ale obiectelor, a raporturilor care există între ele.

După 1 an — 1 an şi două luni, fiecare conduită se bazează pe o experienţă anterioară şi pe un grad redus dar existent de anticipare a rezultatului.

Continentele nedescoperite

Copilului îi place să scoată, dar să şi repună cuburile dintr-un sertar.

Pentru această acţiune are nevoie : de reprezentarea conţinutului diferenţiat al sertarului ; de sesizarea raportului de spaţialitate dintre cuburi şi volumul sertarului ; de reprezentarea secvenţelor acţiunii, de rezultat.

Acţiunea este reprezentată şi reprezentarea este anticipativă. Un alt fenomen cu repercusiuni în dezvoltarea capacităţii mintale de rezolvare a situaţiilor noi este cel de reversibilitate a unei acţiuni.

De asemenea, în intervalul de care ne ocupăm, copilului îi place să deschidă uşiţele unor dulăpioare de jucărie sau chiar uşiţele mai mari ale dulapurilor. Acţiunea nu se face numai într-un singur sens, ci şi în sensul invers : copilului îi place tot atît de mult să le şi închidă. Deci, pentru copil acţiunea are două sensuri, care se suprapun şi se determină reciproc.

Trebuie să subliniem că în acest interval copilul cunoaşte unele funcţii ale obiectelor şi le utilizează autonom : de pildă, îi place xilofonul şi îl mînuieşte cu o oarecare dexteritate, dar mai ales cu plăcere.

Spre sfîrşitul perioadei, capacitatea copilului de înţelegere a relaţiilor, a situaţiilor şi conţinuturilor verbale îi dă posibilitatea să facă un nou salt şi anume acela de a *acţiona verbalizînd* şi de a putea (într-o măsură redusă) să-şi dirijeze comportamentul pe bază verbală.

Fiziologic se determină fenomenul de corticalizare a comportamentului motor. Relaţia dintre declanşarea procesului de organizare a unui comportament şi integrarea lui începe să încline către mărirea forţei de inhibiţie, instituindu-se autocontrolul.

Gradul de maturizare neuropsihică, bazarea acţiunilor pe valoarea lor de semnificaţie, utilizarea simbolurilor şi a imaginilor mintale generează schiţarea mecanismelor prelogice ale gîndirii. Acţiunea, conduitele motorii cuprind în ele un început de logică. Aceste procese şi mecanisme permit copilului să înveţe rapid semnificaţia socială a gesturilor şi să le execute ca atare: pa !, la revedere etc.

Pasiunea mea : să scotocesc

Explorarea spațiului prin deplasare autonomă îi pun noi probleme : el descoperă lucruri necunoscute — aragazul, sertarele, ceasul, radioul etc. care îl atrag în mod presant.

Propriu-zis nu lucrurile noi îl atrag, ci imboldul lui de a descoperi lumi noi îl împinge către ele.

Mecanismul acțional care se pune în mișcare este cel de descoperire de mijloace noi, de investigații noi printr-o experiență personală și activă.

De aici încolo, copilul dispune de un set de programe (rutine) comportamentale și de mecanismele de compunere și recompunere a acestora, după *scopul urmărit.*

În esență am ajuns la formularea — din desișul de mișcări haotice — a unor organizări de conduite sub forma unor acțiuni dirijate de o *intenție* și *de un scop.*

Din nou sîntem în fața unui „nod" și anume acela *al învățării* spontane prin *acțiune proprie.*

De observat că în interiorul spațiului explorat și „cunoscut" copilul se orientează relativ bine prin recunoașteri repetate a situațiilor și obiectelor. De pe acum, datorită faptului că adultul aplică un model de raționamente logice adulte la comportamentul copilului, încep „conflictele".

Cu mîinile mele mici am descoperit lumea

Se consideră explorarea spațiului, curiozitatea copilului și tentativa lui permanentă de a face „cu mîna" totul, ca ținînd de domeniul capriciului. Optica este greșită. Logica sa este logica acțiunii pentru a cunoaște lumea prin propria-i experiență. Atragem atenția că aceasta este calea cea mai ferită a învățării — firești —

alături de joc. Din nefericire, la această tendință necesară a copilului se opune un univers solid constituit din interdicțiile adultului.

Pentru explorarea universului, puiul de om are nevoie de forme din ce în ce mai complicate de mișcare : să urce scările, să coboare, să se cațere etc. Le încearcă și, firește, trebuie să le execute cu succes pe toate, ele fiind necesare noilor condiții de adaptare.

În cadrul reorganizării permanente a schemelor de acțiune, mulate pe capacitatea din ce în ce mai largă de înțelegere, copilul poate să *imite* cu ușurință activitățile adultului și să le intensifice, să și le însușească : „citește" o carte, scrie, pictează, „face treabă" etc. Toate duc la formarea de deprinderi de viață și de integrare.

Vreau să știu și caut

În comportamentul de adaptare socială sînt necesare acte specializate cum sînt deprinderile, abilitățile. Epoca 1 an și șase luni — 3 ani este fertilă în această direcție. Apar și se perfectează abilități motrice de tipul grafic : ține creion, trage linii drepte, imită linii, participă la operațiile de îmbrăcare etc. Sînt o sumedenie de deprinderi de autoservire care se învață (Atenție, nu se instalează singure !) își scoate pantofii, își pune pantofii, dă un șut mingei etc. și spre sfîrșitul perioadei poate să instaureze o oarecare „ordine" între jucării, între lucruri.

Ce semnificație are încercarea de a „pune" ordine între lucruri ? Dacă ar reprezenta numai o execuție mecanică, din exterior, n-ar aduce — pe plan mintal — nimic nou. În esență, ordonarea este rezultatul unei serii de operații mintale ca, de pildă, stabilirea unei analogii, a determinării asemănărilor și deosebirilor, a

clasării pe anumite criterii etc. Toate aceste procese mintale sînt dovada unei dezvoltări a gîndirii la nivelul unui prelogism, un fel de balans între concret — acțiune și abstracțiune.

Dealtfel, „terminațiile" intelective ale acțiunilor sînt evidente în *procesul de combinații mintale* pe care le realizează copilul. Simpla „construcție" a unui castel din trei cuburi, constituie o combinație mintală a constructorului. Copilul poate să utilizeze un obiect confecționat de el — o formație de cuburi — care să simbolizeze un tren. Simbolurile fac parte din arsenalul mintal al copilului și abilitatea de a le utiliza dovedește o bună dezvoltare mintală a copilului.

Eu pot să-ți spun ce fac

Această epocă este dominată de o intensă dezvoltare a limbajului.

Comportamentul motor se perfectează și se diferențiază (a se vedea indicatorii) dar acțiunea este proiectată mintal într-o măsură considerabilă, este declanșată și inhibată verbal, poate fi dirijată prin medierea limbajului. Toate operațiile evidențiate în intervalul anterior capătă o amploare considerabilă. Copilul este stăpîn pe mersul său, îi place să exploreze atît locuri necunoscute, cît și înălțimile, să alerge, să se plimbe etc. La sfîrșitul intervalului are multe deprinderi formate : știe să se spele, să mănînce singur utilizînd instrumentele necesare, se poate îmbrăca, desbrăca, își pune în ordine lucrurile, precum obiectele și jucăriile. Ajută cu succes la unele treburi ale gospodăriei și îi place să execute autonom acțiuni utile la nivelul posibilităților sale. Este intervalul cel mai fertil pentru formarea unui mare număr de deprinderi și acțiuni organizate.

Printre aceste deprinderi trebuie considerate ca fiind de-o importanță majoră cele implicate în activitatea intelectuală. Cea mai mare parte dintre copii vor pătrunde în grădiniță, unde sînt solicitați să „învețe". Comportamentul de învățare constituie o formă de acțiune organizată pe baza unui număr mare de deprinderi existente în toate direcțiile de activitate.

În mare, la trei ani, s-au conturat formele și mecanismele unui comportament acțional, care va sta la baza întregii dezvoltări a personalității copilului.

ÎNȚELEPCIUNEA ȘI BUCURIA COPILĂRIEI: JOCUL

Chiar dacă ar părea pentru început paradoxal, cea mai serioasă dintre toate formele de manifestare a copilului este jocul. Poetul filozof L. Blaga spunea că „înțelepciunea și iubirea copilului este jocul". În mod obișnuit este considerată o asemenea activitate ca izvorîtă din nevoia de acțiune, de mișcare a copilului — o modalitate de a-și consuma energia — sau de a se distra un fel plăcut de consumare a timpului.

O asemenea concepție despre joc a generat multe neajunsuri educative. Limitîndu-ne la tema dezbătută în lucrarea noastră, remarcăm numai pe aceea de a ignora în mare măsură *importanța* jocului în prima perioadă de viață a copilului.

Un cercetător atent al acestui fenomen spunea că un copil care nu se joacă este deja un om bătrîn.

Izvorul comun al bucuriei și al acțiunii

În capitolele anterioare am urmărit procesul de dezvoltare al persoanei copilului pe laturile sale cele mai importante, scoțînd în evidență atît mecanismele neurofiziologice (nervoase) cît și diversitatea conduitelor obținute în urma stimulării educaționale. Toate conduitele servesc — după cum am văzut — închegării unui comportament mai complex — ca, de pildă, acela de a se servi singur, de a se îmbrăca singur etc. Acestea — și multe altele — sînt comportamente necesare adaptării și integrării copilului la condițiile vieții fizice și sociale. Mergînd mai departe, putem afirma că actele și activitățile diverse ale copilului se structurează — atunci cînd ele au un scop, o intenție și o organizare — *în acțiunea umană*. Acțiunea — la diverse niveluri — constituie manifestarea plenară a persoanei și personalității, prin care aceasta exercită influențe de modificare asupra mediului înconjurător și, în același timp, se modifică pe sine. Acțiunea umană se bazează pe capacitatea de învățare a individului în cadrul societății. Dacă forma organizată și specifică omului pentru integrarea sa este acțiune, jocul ce reprezintă față de aceasta ?

Jocul constituie o formă specifică a acțiunii umane, de aceea el mai este denumit *acțiune ludică*.

Jocul nu poate fi considerat ca o activitate alături de acțiunea umană, ci ca o componentă extrem de importantă a acesteia, care contribuie într-un foarte mare grad la dezvoltarea afectivă, intelectuală, socială și morală a personalității. Datorită faptului că pînă la vîrsta preșcolară copilul nu are posibilitatea să ia parte la activitățile generale decît într-o măsură redusă, cea mai mare parte din timp și-o consacră jocului.

În fond, jocul constituie prima schiță a acțiunii viitoare. Cele mai multe dintre actele, conduitele și posibilitățile copilului cu ajutorul cărora acesta își „rezolvă" necesitățile de adaptare se nasc în joc.

Putem anticipa faptul că un copil cu cît se joacă mai mult — și firește mai bine — cu atît poate sau știe să execute multe conduite utile mai devreme.

Deci vom reține că jocul constituie o formă specifică de activitate care prefigurează acțiunea copilului. Să

ne oprim succint la cîteva exemple. Primul privește formarea deprinderii copilului de a ridica un obiect căzut și a-l pune la locul său (ordinea). Avem de-a face cu o acțiune cu scop, compusă din mai multe acte coordonate. Originea acestei acțiuni se află în primele forme de joc, existente în perioada — 3—8 luni și iată care : aproximativ în luna a IV-a copilul din plăcerea de a urmări obiectele în mișcare și de a executa singur unele acte, lasă să-i cadă din mînă obiectele. Acest act îi produce *multă plăcere*. După cîteva luni cînd el are capacitatea fizică necesară, aruncă obiectele și apoi le recuperează. De la această „joacă", în esență un act ludic, schema se transpune și la unele acte serioase : ridică o linguriță care cade în timpul alimentației sau ridică de coditță una din care a fost hrănit. Mecanismul perfecționat în joc începe să se extindă la celelalte acte care au drept scop adaptarea copilului și care sînt acte fără aspect ludic.

Să luăm acum un exemplu cu „bătaie mai lungă" și anume scrierea. Chiar atunci cînd nu s-a ocupat cineva metodic de dezvoltarea deprinderilor (destul de complicate) ale scrierii în perioada antepreșcolară și școlară, copilul care se joacă își exersează multe dintre aceste deprinderi începînd chiar din primul an de viață.

Sînt foarte rari copiii care țin pentru prima dată un creion în mînă la intrarea în școală.

Jocul începe din primul an de viață cînd copilul mîzgălește din plăcerea de a lăsa o dîră pe hîrtie (uneori pe perete). Ca să poată mîzgăli el învață să țină „regulamentar" creionul în mînă. De la mîzgălituri trece la linii drepte orizontale, apoi la linii verticale, curbe, cercuri și desene schițate.

Scrierea în esența ei se constituie ca sinteză între semnele grafice, linii diferite în diverse structuri (combinații) și sensul pe care-l reprezintă.

Copilul care s-a jucat de-a scrisul, de-a pictatul etc. a exersat ani de zile acest mecanism de reprezentare a unor sensuri prin semne grafice. După doi ani copilul încearcă în joc să reprezinte pe „mama", o mașină, un tractor etc. În fond, el execută cu formele de joc, actul grafic de mai tîrziu. Dacă jocul din cei 5 ani anteriori a fost bogat în reușite și desfășurat cu grije și perseverență, dacă actul grafic i-a produs copilului totdeauna bucurie, comutarea jocului în acțiunea de scriere va fi ușoară și eficientă.

Oricît ar fi de ispititoare o scară de dezvoltare a acțiunii ludice — ceea ce numim joc — aceasta deși este posibilă, nu spune prea mult, întrucît jocul este implicat în întregul proces de dezvoltare a persoanei copilului și existența acestuia sub o formă sau alta dovedește, pe de o parte, o *normală dezvoltare* a copilului, pe de altă parte, efectele jocului asupra acestei dezvoltări. Modalitatea noastră de abordare a explicitării acțiunii ludice permite urmărirea simultană a procesului de dezvoltare generală a copilului și a structurii comportamentului ludic.

Dintr-un început subliniem faptul că aspectele abordate constituie formele și etapele cele mai importante ale dezvoltării jocului. În realitate, aceste etape și forme pot să se manifeste diferit de la copil la copil și cu decalaje de luni. Ceea ce este extrem de important este faptul că în intervalul 0—3 ani formele de joc descresc, trebuie să se închege și să se manifeste.

După cum am văzut, jocul este o formă de activitate specifică a copilului care apare și se dezvoltă în cadrul acțiunilor sale generale. Pentru aceasta este nevoie să existe o dezvoltare a psiho-motricității și a afectivității generale. Cele mai multe lucrări privitoare la dezvoltarea copilului în perioada primei copilării se ocupă de „exercițiile" de dezvoltare a psihomotricității și încadrează în acestea și dezvoltarea activității de joc.

Remarcăm faptul că există situații cînd copilul poate executa actele simple enumerate în scara de dezvoltare psihomotrică, dar nu se joacă. Pentru că jocul nu apare spontan sau este „descoperit" de copil întîmplător. Ca să execute un act simplu — de pildă, prinderea unei jucării — este nevoie de cel puțin trei elemente : jucăria, situația anume creată și o persoană în relații afective cu copilul.

Ca să „învețe" să se joace copilul are nevoie de această situație de joc și celelalte elemente necesare unei asemenea complicate activități.

Părintele care se joacă...

Cel puțin în primele 2—3 luni, mama execută cea mai mare parte dintre actele necesare adaptării copilului. Acesta le întîmpină la început pasiv și apoi începe să răspundă prin actele sale. Deci comportamentul copilului se structurează ca o formă de răspuns la solicitările părintelui. Același lucru se întîmplă și cu jocul.

Prima fază a dezvoltării comportamentului ludic este marcată de pasivitatea copilului și... jocul părintelui (Dealtfel, părintele trebuie să redescopere jocul copilăriei, pentru că el va rămîne partenerul de bază al copilului în joc).

Începutul jocului se află în *bucuria* părintelui manifestată în timpul acțiunilor sale de îngrijire. Această stare afectivă stimulatorie se transmite copilului, ca un însoțitor al acțiunilor. Cele mai multe dintre actele copilului : de alimentație, de curățenie etc. produc *plăcerea* consecutivă, datorită îndeplinirii unor funcții fiziologice. În gama actelor de îngrijire, părintele urmează să introducă unele *gesturi*, o *anumită mimică*, *manipulări de jucării*, *atitudini* etc. care să-i producă sugarului *o stare de bucurie*. Încă din prima lună de

viață emiterea unor sunete de tipul ha-ha-ha și însoțirea lor de apropierea și îndepărtarea copilului ținut în brațe de către părinte are ca rezultat obținerea unei plăceri, a unei emoții. Prezentarea și mișcarea de către părinte a clopoțeilor colorați de deasupra pătuțului în timp ce își manifestă bucuria, transmite copilului o cale de a-și procura această stare emotivă pe calea unor acte care nu sînt legate strict de o necesitate fiziologică, ci acestea izvorăsc dintr-o legătură și o cooperare cu părintele din care rezultă o bucurie comună. În acest timp copilul execută el singur — de regulă, în prezența părintelui — mișcarea și din aceasta izvorăște bucuria. În primul timp, copilul a participat pasiv la actul ludic și activ la emoție ; în al doilea timp, copilul provoacă actul declanșator de emoție și părintele participă la bucurie. Taina jocului este bucuria pe care o aduce. Pe tot parcursul evoluției sale, comportamentul ludic pune în circulație o mare cantitate de bucurie și este, la rîndul său, declanșat de nevoia unor trăiri afective pozitive repetate și puternice.

Deci, jocul copilului se transmite din bucuria părintelui care se joacă.

Acesta este primul moment și — firește — cel mai important al genezei jocului. Din această clipă, acțiunile copilului se grupează în două mari categorii : cele care-i sînt necesare adaptării biologice și fiziologice și cele care-i sînt necesare activității ludice.

De prima categorie ne-am ocupat în capitolele anterioare. Rămîne să cercetăm cum îl crește jocul pe copil.

Jocul și bucuria lui îmi construiește lumea

Și puii animalelor se joacă. Observarea atentă a acestor jocuri demonstrează că ele sînt antrenamente ale

activității instinctuale, prin care animalul matur trebuie să se adapteze mediului biologic.

Puiul de om se joacă pentru a-și dezvolta potențialele psihologice, mentale, afective, morale etc. necesare devenirii sale sociale. Prin joc, puiul de om își construiește propria sa lume în afară și în lăuntru. El învață într-o perioadă foarte lungă să devină om în condițiile atît de complexe ale existenței sociale. Jocul este generat — filogeneric — de nevoia fundamentală a devenirii sociale.

În această perspectivă vom urmări cîteva dintre coordonatele activității ludice.

Pentru cunoașterea copilului din primele luni, lumea, înțelegînd prin aceasta obiecte, lucruri, ființe, culoare, formă, relații, sunet reprezintă un haos de elemente indistincte.

Cea mai dificilă activitate a copilului este să construiască lumea după regulile minții umane. Reconstruind-o își construiește propriul său aparat de cunoaștere și acțiune asupra universului.

Dacă operația de reconstrucție a lumii ar începe atunci cînd copilul ar putea să ia contact cu obiectele în mod autonom, adică după 1—2 ani, s-ar pierde un timp extrem de important. Jocul produce o acțiune inversă : universul obiectelor iau o formă anumită — jucărie — și coboară în pătuțul său.

Copilul identifică și organizează lucrurile prin intermediul jucăriei.

Prima formă a lumii : jucăria

În acțiunea ludică, părintele se servește de jucărie pentru a organiza jocul.

În prima fază (de obicei în prima lună), copilul identifică jucăria și pe baza învățării prin imitație o

zgîlțîie, stabilește o relație acțională cu ea. Jucăria îi răspunde și se produce bucuria. Odată declanșată starea de bucurie, aceasta declanșează o reacție în lanț (circulară) a mișcărilor corpului, brațelor, picioarelor, a aparatului fonostimulator etc. ceea ce dă aspectul unei adevărate sărbători.

Jucăria devine deci un obiect care capătă o anumită semnificație. De observat că sugarul nu acționează cu biberonul în același mod. Se produce deci o deosebire între cele două categorii de obiecte.

Odată intrată în posesia afectivă a copilului, jucăria induce apetitul de joc și declanșează jocul. Ea își capătă un loc în universul obiectelor. Și mai ales o identitate proprie față de aceea a copilului.

Urmează apoi acțiunea de îndepărtare a jucăriei, pentru a-i imprima o *mișcare proprie :* jucăria este aruncată și regăsită, redescoperită printre celelalte lucruri.

Apoi jucăria este ascunsă și din nou „regăsită". Acest moment definește foarte pregnant mecanismul de joc : copilul înțelege specificul situației de joc și reacționează prin bucuria specifică acestuia.

Dar este nevoie de sublinierea unei alte laturi a procesului și anume aceea că începe un proces mintal de o importanță excepțională : copilul își reprezintă jucăria absentă. Reprezentarea jucăriei marchează capacitatea copilului de fixare a obiectului în spațiu. El poate să întoarcă privirea spre un obiect la denumirea acestuia.

Marile descoperiri ale jocului

Să urmărim și un alt aspect al jocului și firește efectul acestuia asupra organizării mintale a copilului.

Încă de la sfîrșitul primei luni, copilul începe să lovească două jucării sau două cuburi. Acest joc de-a

acțiunea cu obiectele într-o suită ludică, pregătește o fază plasată după 6—7 luni, cînd copilul așează un cub pe masă, într-o cutie, pe o farfurie etc. În fine, după alte 2—3 luni copilul începe să „construiască" cu aceste elemente imitînd o construcție a adultului. „Sfera" sa se rezumă la început la aranjarea pe verticală a două cuburi, apoi a trei cuburi etc. La trei ani construiește turnuri din 10—15 cuburi, construiește „case", „poduri" etc.

Construcția pe baza obiectelor de „jucării" constituie o fază de o importanță excepțională pentru dezvoltarea psihointelectuală a copilului.

Obiectele sînt cînd asemănătoare, cînd deosebite

Subliniem cîteva. Întregul proces de cunoaștere și învățare se bazează pe stabilirea coordonatelor spațio-temporale. Orice obiect se plasează într-un spațiu și se află în relații spațiale cu alte obiecte. O construcție de joc constituie elementul fundamental al organizării spațiale. În cadrul preparativelor necesare unei „construcții" se produc și alte operații fundamentale psihointelectuale.

Copilul are în pătuț sau pe covor diverse jucării: mașini, păpuși, animale, cuburi etc. Un copil normal dezvoltat niciodată nu va „construi" cu mașini sau păpuși, ci cu elementele destinate acestei operații: cuburi, bucățele de scînduri etc.

Distingerea acestora de celelalte lucrări se face pe baza unei operații mintale de partajuri a obiectelor: unele sînt alcătuite într-un fel și servesc la case, altele în alt fel și servesc la altceva. Departajarea presupune identificarea, cunoașterea și stabilirea unor caracteristici și semnificații: mărime, volum, culoare, utilizare, relații între obiecte etc. Sîntem deja ajunși la formele primare ale apariției operațiilor de clasificare.

Dacă după 2 ani — 2 ani și jumătate i se dau copilului imagini de fructe-zarzavaturi obiecte de îmbrăcăminte etc. (loto-ul cu imagini) el începe să le *sorteze* pe grupele mari constituite logic.

Oricîtă „experiență" directă cu obiectele ar avea copilul el nu poate extrage din realitate elementele necesare unor operații mintale atît de complicate. Jocul îi oferă cele mai adoptate posibilități pentru efectuarea acestor procese.

Organizarea lumii obiectelor, a stabilirii relațiilor dintre ele, a așezării lor pe locul din realitate este opera jocului.

Punerea în relații spațiale a obiectelor prin construcții simple sau prin incastrări de piese diferite reprezintă, pe planul organizării mintale, tendința de integrare a obiectelor dispărute din spațiul copilului, în structuri stabile, asemănătoare celor din mediul ambiant.

Cu mult, foarte mult înainte de a interveni în relațiile existente dintre lucruri, așa cum sînt ele stabilite în natură, copilul își construiește aceste relații în joc pentru a le cunoaște și a le înțelege.

Pentru că acțiunea de combinare de piese sau de stabilire a unor raporturi între cuburi duce — în anii care urmează vîrstei de care ne ocupăm — la descoperirea principiilor și legilor de bază în virtutea cărora se stabilesc aceste relații. Acum învață acțiune; mai tîrziu descoperă *în acțiune* legea sau principiul.

În joc cunoașterea copilului capătă dimensiunile spațio-temporale. Dar jocul lui nu se petrece în spațiul natural, ci într-unul reprezentat de către copil.

Între realitate și joc, simbolurile

O „casă" construită de copil, nu este în realitate o casă, ci un mod de a simboliza o casă. Un cub nu este o cărămidă, ci simbolul unei cărămizi.

Scaunul răsturnat reprezintă un tren : copilul înlocuiește astfel realitatea (la care nu are acces nemijlocit) cu obiecte investite cu funcție de simbol. În fond, este primul și cel mai eficient mod de a utiliza simbolurile. Importanța acestui moment al jocului este dată de faptul că în activitatea de cunoaștere și de gîndire a omului, acesta se folosește nu de obiecte ci de simbolurile acestora, care sînt noțiunile, conceptele, formulele matematice, semnele etc.

Deci, jocul cu obiecte simbolizatoare determină funcțiile fundamentale ale psihicului uman.

Transpunerea acțiunii ludice într-o lume imaginară dezvoltă fantezia, imaginația, capacitatea de a apare cu abstracțiuni.

Ziceam că sîntem „pieile roșii"

De la jocul cu simboluri restrînse se trece treptat la organizarea unor jocuri cu simboluri sociale : jocul de-a șantierul, jocul de-a familia, de-a grădinița etc. în care apar *rolurile simbolice* de tipul rolurilor sociale. Copiii spun : „zicem că sîntem lucrători" și-și organizează un șantier cu operațiile acestuia — se cară nisip, se fac mortare, se înalță ziduri etc., se distribuie ocupații, adică roluri de mecanic, de șef de șantier, de șofer etc. și fiecare își îndeplinește rolul său cu o participare efectivă și mintală totală.

Pentru că specific jocului este acest fenomen de participare, de identificare cu un simbol și cu rolul în cadrul unei realități imaginare, în care se transpune copilul,

Lupul cel rău

În cadrul acțiunii ludice pe bază de simboluri, copilul „învață" la un anumit nivel unele noțiuni morale : bun, rău, urît, frumos.

Lupul devine un simbol pentru răutate, vulpea pentru șiretenie, iedul pentru cuminție și respectiv pentru neascultare etc.

Judecata de valoare morală se face prin analogie : cutare copil este cuminte ca iezișorul cel mic sau neascultător, ca iezișorul cel mare etc.

Corecție la conduita morală directă, mecanismul judecății morale prin analogie, duce la formarea unor comportamente morale.

În jocurile de mai tîrziu (după vîrsta de 3 ani) copilul intră în roluri cu sensuri morale diferite și le trăiește, le interiorizează și apoi le conservă, le asimilează.

Trebuie să subliniem că dezvoltarea capacității de a genera simboluri, de a construi imagini, de a manipula semnificații etc. dezvoltă în principal unele caracteristici ale gîndirii care duc la creativitate, la inventivitate.

Întregul proces educativ are drept scop final, determinarea unui proces cît mai eficient de integrare socială. Drumul de la prima jucărie la integrarea socială este extrem de lung. Jocul ocupă un interval foarte important pe acest parcurs : aproximativ 18 ani.

Integrarea socială, în sensul său major, nu privește numai relațiile socio-afective dintre copil și societate ci și eficienta activitate desfășurată de către individ.

Știu „să lucrez" ca muncitorii

După cum am văzut, jocul îl învață pe copil să *acționeze*, să facă ceva cu sens, îi compune o schemă fun-

damentală a acțiunii umane și mai ales îl învață să se bucure de acțiune, să lupte, să învingă, să caute isbînda (succesul). Ca dat general, jocul oferă persoanei umane fuziunea intimă între activitate (muncă) și bucuria existenței. În acest sens, jocul constituie modalitatea primordială a procesului de integrare.

Desigur, lumea relațiilor socio-afective este extrem de complexă și tot pe atît de importantă. O bună integrare înseamnă formarea unor relații echilibrate ale copilului cu realitatea socială.

Sînt fericit cînd mă joc cu voi

Ce oferă jocul în această direcție ?

Ca și în problema organizării cunoașterii lumii obiectelor și în direcția stabilirii relațiilor afectiv-sociale, jocul scurtează timpul și pregătește, după o formulă extrem de ingenioasă, toată gama de evenimente cuprinse în învățarea socială.

Dacă persoana umană ar fi rolul unei învățări a relațiilor sociale prin efectul educației adultului, lumea relațiilor sociale ar prezenta alte aspecte.

Pînă la trei ani relațiile afective ale copilului cu adultul sînt de submisiunea afectivă : adultul elimină și directivează. Afectivitatea adultului are caracteristicile ei și solicită copilul la un diapazon forte. Diferențierile de nuanță afectivă sînt efectul jocului.

Primele diferențieri afective le produce relația cu jucăria și anume simpatia. Jucăria capătă o valoare afectivă și generează o legătură de tipul simpatiei.

Jucăria după cum am văzut — *reprezintă* un simbol. De la jucărie se produce un proces de transfer afectiv de tipul simpatiei asupra animalului sau personajului pe care îl reprezintă. Legătura simpatetică nu este deloc superficială. Ea face parte din țesătura de relații afec-

tive fundamentale, care-i asigură copilului securitatea afectivă. Proba cea mai convingătoare este că mai toți copiii adorm cu o jucărie : un ursuleț, un piticuț etc.

Prin valoarea sa afectivă, jucăria oferă copilului un grad de siguranță, de echilibru care-l face să adoarmă liniștit.

Reversul medaliei : copilul plînge cînd i se ia jucăria preferată sau cînd îi este amenințată de o întîmplare „tragică". Acest flux de energie afectivă de la copil la jucărie — la personajul reprezentat — demonstrează capacitatea empatică a copilului, adică posibilitatea sa de a se transpune în situația altuia. Pe mecanismul acesta *empatie-simpatie*, se bazează majoritatea relațiilor sociale și iată că el este generat de joc și mai ales, consolidat de joc.

Tu îmi ești drag, tu mai puțin, tu deloc

Într-o etapă următoare, personajele unei povestiri capătă aceleași valențe afective punînd în joc atît simpatie și empatie, cît și milă, compătimire, revoltă contra nedreptății, simțul moral etc.

În viața socială fiecare individ are — pe lîngă statutul său social și un rol : profesional, familial etc. Copilul observă foarte de timpuriu — în special din modul de intervenție a adultului în viața sa, diferențele de valori și începe să le transfere jucăriilor.

Jocul de-a părinții și copiii

Un bebe (jucăria) este copilul, o persoană adultă care are un rol anumit (lucrător, doctor etc.) devine tatăl și așa mai departe. În jocul său copilul își construiește o

realitate socială și pune în rol personajele. Cu acest prilej el exprimă :

a) ceea ce a învățat din realitatea imediată socială (familie) ;
b) ceea ce ar dori să se petreacă în această realitate ;
c) ceea ce n-ar dori să se petreacă, exprimîndu-și protestul.

Jocul devine astfel unul dintre cele mai fidele situații de cunoaștere a relațiilor afectogene ale copilului în grupul social primar (familie).

După jucărie (după 1 an și 6 luni) intră în scenă partenerul de joc. Spuneam că părintele trebuie să rămînă partenerul de joc permanent al copilului. Este nevoie însă de unele explicații. Părintele îi descoperă jocul și-l îmbogățește în permanență, dar nu prin substituirea sa tuturor personagiilor care fac parte din situația de joc, adică *jucăriilor* și *copiilor*. Cei mai mulți dintre părinți — mai ales acolo unde există un singur copil — spun : o să se joace el cînd va merge la grădiniță, pînă atunci se mulțumește cu bunica, cu bunicul sau cu o altă persoană adultă. Putem răspunde cu certitudine : atunci este cam tîrziu.

Jocul mă învață să fiu bun

Formarea unor sentimente de mare importanță socială, precum și învățarea regulilor de comportare socială trebuie să înceapă foarte de timpuriu, prin participarea copilului la jocul colectiv.

La început copilul va accepta cu bucurie să se joace — prin medierea jucăriilor — cu un copil. Cea mai dificilă fază a relațiilor sociale este formarea primelor medii de joc.

Copilul are tendința să raporteze tot la sine și să asculte de o lege tiranică : plăcere.

O jucărie așezată între doi copii, trezește spontan aceeași mișcare interioară : dorința de a o avea și firește comportamentul respectiv de acaparare, care duce de cele mai multe ori la o ciocnire între partenerii de joc.

Jocul mă face să te înțeleg

Dilema este destul de dificilă : pe de o parte, dorința de a avea o jucărie și de a se juca cu ea, pe de altă parte, necesitatea unei relații de joc bazată pe simpatie și colaborare. Practic nu există copil care să nu aibă conflicte de adaptare la jocul colectiv, tocmai pentru că sînt pregătiți în *prealabil* pentru acest moment. Această pregătire începe cu aproximativ un an înainte, cînd în mod sistematic copilul este solicitat să cedeze jucăria cea mai îndrăgită cîteva minute părintelui sau altui copil.

În al doilea rînd, începînd cu luna a 8—9-a, în anturajul copilului vor intra treptat cîțiva copii de vîrste nu prea mari, care să-i fixeze asupra lor simpatia. La formarea primului mediu de joc trebuie să ia parte copilul cu cea mai puternică rețea simpatetică. Este, de asemenea, bine ca primul partener de joc să fie cu 3—4 ani mai mare și să fie învățat să aplice o tactică de cedare-cucerire a jucării și a dominării în organizarea jocului.

Încă de la început, copilul manifestă preferință și respingeri în activitatea de joc, pe care este absolut necesar să i le respectăm.

Jocul în doi este o formă primară a jocului colectiv care devine posibil între 2—3 ani.

Jocul colectiv presupune o situație socială reală, redusă la lumea copilăriei. Situația de joc colectiv se bazează pe o activitate organizată, cu o schiță pe plan mintal.

Făurarul minții mele : jocul

Să reluăm situația de joc de construcții. Copiii sînt în parc în zonă de nisip și au la dispoziție unelte și mașini pentru o activitate de construcție. De obicei, fiecare își asumă (la vîrsta de care ne ocupăm) un rol după preferință față de jucărie (tractor, basculantă etc.) și față de activitate (șofer, constructor etc.). Odată activitatea conturată, executarea rolurilor devine o consecință.

Rolul social presupune învățarea unor norme, unor reguli cu valoare socială. Adulții se bazează excesiv de mult pe capacitatea lor de a impune aceste norme și pe a copiilor de a le învăța.

Normele sociale pentru ca să fie învățate, ceea ce înseamnă și respectate nu numai cunoscute, este nevoie să fie *înțelese și trăite*. Înțelegerea — raportată la posibilități — precum și trăirea normelor este, în primul rînd, apanajul jocului colectiv. Copilul înțelege din context că trebuie să aștepte pînă ce alt copil, cu alt rol, îndeplinește un act necesar tocmai armonizării relațiilor de joc. El înțelege că una dintre regulile jocului este *cedarea*, *politețea*, grija, delicatețea, formula verbală de adresabilitate, colaborarea, prietenia.

Toate aceste manifestări conduc la bucuria comună a activității ludice, care este în fond o activitate social-utilă.

Dintr-o astfel de cooperare, prin organizarea relațiilor și a comportamentelor reies de la sine regulile jocului și normele sale interne. Nerespectarea lor face

partenerul indezirabil și joc imposibil. De aceea, respectarea regulii se impune ca o necesitate executată tacit de către copil.

În etapa de vîrstă de care ne ocupăm, copilul trăiește și integrează aceste reguli sociale ale jocului, le acceptă și le interiorizează.

Ele i se prezintă ca o condiție interioară a jocului și a reușitei.

Astfel s-a închegat nucleul acțiunii umane și al relațiilor sociale consecutive implicate în comportamentul uman la scară socială. Se pot distinge în cadrul jocului colectiv cîteva direcții de revenire a copilului în perspectivă socială.

Încă de la această perioadă copilul aspiră la lumea adulților, imitînd în joc nu numai activitățile și valorile, ci întregul comportament social bazat pe valorile morale, etice, estetice.

El manifestă comprehensiune pentru cei mai mici și vanitate față de cei care caută să se impună, tendința de dominare și de avizare în organizator și conducător de joc.

Perseverența, dorința de a învinge, dorința de succes, afirmarea de sine, toate fac parte din procesul de o mare complexitate al formării personalității copilului.

În forme incipiente se întîlnesc în joc și în paleta pozitivă ca și în cea negativă, toate formele de relații și sentimente sociale.

La 3 ani copilul manifestă o explozivă tendință de afirmare socială — denumită *unica pubertate*. Aceasta este o nevoie de dezvoltare și reprezintă etapa cea mai importantă a lungului proces de devenire și integrare socială.

Și jocul a fost făurarul miraculos al acestui început de personalitate umană.

Armonia misterioasă a jocului

Am ales calea explicitării rolului extrem de important al jocului în procesul dezvoltării copilului. Nu renunţăm însă la o înfăţişare a unor secvenţe din atît de complicatul labirint ludic, pentru a determina o reorganizare a ideilor din capitolul de faţă.

I. — *Adultul introduce în relaţiile cu copilul elemente de joc* (comportament ludic al părintelui).
— Adultul introduce în relaţiile cu obiectele şi regulile conduitei de joc.
— Copilul participă pasiv la jocul părintelui.
— Se obţine reacţia de bucurie la copil, efect al comportamentului ludic al adultului.
— Se obţine participarea copilului la jocul adultului.
— Copilul trăieşte emoţia jocului şi sesizează mecanismul acestuia.

II. *Conduite motorii şi acţiuni cu semnificaţie ludică*
— Acte motorii simple cu semnificaţii şi efecte de joc ; scutură jucăria, aruncă jucăria, lasă să cadă obiectele, ridică obiectele căzute, loveşte două cuburi etc.
— Utilizează jucăria sau alte obiecte cu destinaţie ludică.
— Imită conduitele ludice ale adultului în cadrul jocului cu acesta.
— Imită acţiunile unor lucruri (maşină, tren etc.) în modalitate de joc.
— Imită conduite sociale („consultă medical", „dirijează" etc.)
— Imită modele acţionale cu valoare ludică (se joacă de-a trenul).
— Închide şi deschide o carte ;
— Întoarce paginile imitînd actul citirii ;

— Ţine creionul, mîzgăleşte.
— Imită o linie dreaptă.
— Imită un cerc etc.

III. *Conduite cognitiv-ludice şi organizarea cunoaşterii*
a) *Construieşte :*
— pune un cub peste altul ;
— construieşte după model un „castel" din 3—4 cuburi.
— imită o construcţie simplă (garaj, pat, etc.)
— construieşte din proprie iniţiativă un castel din 4—5 cuburi ;
— construieşte un pod din cuburi ;
— construieşte un castel din 6—10 cuburi pe verticală ;
— construieşte diferite clădiri ;
— organizează într-un spaţiu anumit, lucruri şi obiecte după destinaţia lor ;
— organizează „un şantier" (sau alte forme de activitate) şi uneltele necesare ;
— execută mai multe îndeletniciri profesionale (zugrav, şofer, vopsitor, constructor etc.).

b) *Asamblează :*
— incastrează 2—3 părţi dintr-un joc de incastrări ;
— imită un model simplu de incastrări ;
— asamblează figuri din mai multe bucăţi cu intenţia de-a reprezenta „ceva" ;
— asamblează cuburi cu poveşti ;
— asamblează figuri decupate ;
— organizează ansambluri — case, garaje, oraşe etc.
— asamblează corpul uman din piese decupate.

c) *Utilizează simboluri şi reprezentări.*
— caută o jucărie ascunsă ;
— utilizează în joc obiecte simbolice ;
— substituie obiectele reale cu simboluri (trenul cu scaunul, mama cu păpuşa etc.).

— se identifică cu unele obiecte cărora le imită în joc acțiunile și funcțiile („eu zic că sînt"...)
— imaginează roluri și situații („ziceam că sîntem pieile roșii")
— elaborează un plan mintal de anticipare a jocului ;
— îi plac personajele care simbolizează o trăsătură morală (lupul = răul ; vulpea = șiretenia etc.)

d) *Departajează, ordonează, clasifică* (comparare, asemănare, deosebire)
— anticipează prin intermediul jocului ;
— face în joc asemănări, deosebiri, analogii ;
— departajează, ordonează, clasifică ;
— face în joc scheme de judecăți prin analogii ;
— deosebește clasele și utilizează în anumite cazuri noțiuni gen ;
— descoperă și învață în joc cuvinte noi ;
— stabilește prin mecanismul ludic raporturi logice între fenomene și lucruri ;
— caută și descoperă prin joc cauzele unor fenomene.

IV. *Conduite ludice care dezvoltă comportamentul de integrare socio-afectivă.*
— caracteristicile emoționale ale jocului în această perioadă : bucurie, veselie, identificare afectivă, dorință permanentă de joc, caracter iradiant al jocului în toată afectivitatea și relațiile copilului.
— egocentrism, instabilitate, impulsivitate, nestăpînire ;
— imită conduitele sociale ale părintelui ;
— acceptă unele reguli simple de joc ;
— adoptă unele reguli de joc ;
— interiorizează regulile de joc ;
— schițează treptat forme de ordine în joc ;
— „Joacă" roluri sociale în forme colective de joc ;
— îi plac rolurile de afirmare socială ;

— redă în joc semnificația comportamentelor sociale ale modelelor ;
— îi plac jocurile de colaborare ;
— manifestă o atitudine de participare intensă afectivă la joc ;
— respectă regulile jocului și personalitatea partenerilor ;
— se valorifică și valorifică în joc ;
— manifestă simpatie și antipatie față de parteneri ;
— manifestă compasiune, înțelegere, ajutorare față de copiii mai mici ;
— îi place să domine în joc ;
— se manifestă atracții și respingeri în formarea grupelor de joc ;
— stabilește relații de prietenie de lungă durată ;
— simte bucuria acțiunii colective ;
— reproduce în joc o mare parte din situațiile sociale ;
— manifestă și își consolidează în joc comportamentul complex social ;
— dorește cu vigoare relația socială în grupuri din ce în ce mai mari.

Aceste secvențe care compun acțiunea ludică trebuie să apară pînă la 3 ani. Ordinea cronologică nu poate fi stabilită cu precizie pentru întreaga categorie de conduite ludice. Pentru cele mai multe, care sînt legate de afectivitate, cunoaștere, limbaj și psihomotricitate, există indicații în capitolele respective.

*
* *

Am încercat să explicităm procesul atît de complex al dezvoltării persoanei copilului în intervalul 0—3 ani, luînd în considerare sectoarele cele mai importante la această vîrstă.

Întrucît lucrarea de față reprezintă primul popas în seria unor lucrări privitoare la explicitarea copilului și adolescentului, vom continua în mod firesc „descifrarea" devenirii copilului pe etape.

Cititorul interesat să-și mărească volumul de informații cu privire la această primă vîrstă, trebuie să considere lucrarea de față drept o invitație și o fereastră deschisă spre miracolul fascinant al copilăriei.

CUPRINS

Uneori, la întrebările simple se răspunde greu . . 5
Dacă mă iubești, cunoaște-mă ! 7

LUMEA AFECTIVĂ A COPILULUI 9
Intrarea „în lume" se face cu emoții 11
Prima mea dorință : să mă simt bine 13
Și astfel îți răspund cu un surîs... 14
Jucăria sau bucuria de-a mînui lumea 16
Cine m-a învățat să rîd ? 18
Am învățat ceva foarte serios : jocul 18
Aș dori să fac cîțiva pași 20
Știi să-mi dai curaj ? 20
„Secretele" izbînzilor viitoare 22
Simt că vă certați și sufăr 23
Ghici cine este în oglindă ? 25
Cred că universul are un singur centru : EU ! . . 25
Valoarea modelului : Dragostea 26
Vrei să știi cum te voi iubi ? 28
De la cuprinderea afectivă la cunoaștere 32
Ce mîndru sînt că pot cuceri lumea... pe picioarele mele 32
Chinuitorul : Nu-i voie ! 33
Vreau, vreau, vreau... 35
Îți dăruiesc curcubeul sentimentelor mele . . . 36

MIRACOLUL LIMBAJULUI 46
Tipătul primordial 48
Jocurile melodice 50
Fluxul și refluxul afectiv : începutul tainic al comunicării 51
Vorbește-mi blînd... 53
Antrenamentul vocal și dificultățile sale 54
Primii „pași" în articularea sunetelor 55
Jocul de-a silabele 56
Vestirea primului cuvînt 57
Lumea încîlcită a semnificațiilor 59
Dialogul cu ursulețul 61
În definitiv, pot să vorbesc 62
Într-un cuvînt... o propoziție 64
Eu pot să spun... eu 65
Expansiunea lingvistică 66
„Scara" pe care urcă limbajul 67
MIȘCARE, CUNOAȘTERE, ACȚIUNE 75
De la mișcarea informă la claritatea primului gînd . 75
Mușchii cei mai intimi colaboratori ai creierului . . 77
Triunghiul fundamental : mîna-urechea-ochiul . . 78
Spațiul, mișcarea și timpul 80
Zîmbetul tău mă face să-mi stăpînesc mișcarea . . 81
Adîncimile spațiului mă fascinează 82
Un prieten pe care-l sgîlțîi cu plăcere 83
Mîinile mele sînt primele cărți 83
Din poziția verticală, lumea pare altfel 85
Ce fapt încîntător : obiectele se mișcă 85
Obiectele au numele lor ? 86
Marele maraton pentru primii pași 87
Cercetez cu atenție obiectele, lucrurile 87
Pe unele le știu „pe de rost" 88
Continentele nedescoperite 88
Pasiunea mea : să scotocesc 90

Cu mîinile mele mici am descoperit lumea . . . 90
Vreau să știu și caut 91
Eu pot să-ți spun ce fac 92
ÎNȚELEPCIUNEA ȘI BUCURIA COPILĂRIEI : JOCUL 94
Izvorul comun al bucuriei și al acțiunii 94
Părintele care se joacă 98
Jocul și bucuria lui îmi construiește lumea . . . 99
Prima formă a lumii : jucăria 100
Marile descoperiri ale jocului 101
Obiectele sînt cînd asemănătoare, cînd deosebite . . 102
Între realitate și joc, simbolurile 104
Ziceam că sîntem „pieile roșii" 104
Lupul cel rău 105
Știu „să lucrez" ca muncitorii 105
Sînt fericit cînd mă joc cu voi 106
Tu îmi ești drag, tu mai puțin, tu deloc 107
Jocul de-a părinții și copiii 107
Jocul mă învață să fiu bun 108
Jocul mă face să te înțeleg 109
Făurarul minții mele : jocul 110
Armonia misterioasă a jocului 112

Redactor : AUREL DICU
Tehnoredactor : CONSTANTIN IORDACHE

Coli de tipar : 3,75. Bun de tipar : 24.11.1980.

Tiparul executat sub comanda
nr. 853 la
Intreprinderea poligrafică
„13 Decembrie 1918",
str. Grigore Alexandrescu nr. 89—97
București,
Republica Socialistă România

Autorul, într-o compoziție echilibrată de elemente riguros științifice și forme de exprimare vie, colorată și convingătoare, explicitează structura complexă a persoanei copilului mic, analizînd minuțios și subtil patru mari și determinante compartimente ale personalității: afectivitatea, miracolul limbajului, cunoașterea și jocul.

Într-un spațiu restrîns sînt sintetizate datele recente de neurofiziologie, psihologie, lingvistică, pedagogie etc. care converg spre această operație de cunoaștere și determinare a copilului. Dar, adevărata valoare a lucrării constă mai ales în faptul că autorul a transformat întregul arsenal de date în instrumente de modelare educațională a personalității copilului, utile atît educatorului profesionist, cît și părintelui și oricărei persoane care, în contextul societății noastre, are această nobilă misiune de-a educa.

Editura științifică și enciclopedică Lei 2,60